El atizador 5. *Para la reflexión.* Necesidad del arte hoy Carmen Alcaide 7. La socialización de la belleza Cristina Sola 12. Educación musical y desarrollo integral Zoraya Sampedro 19. *Voces como coces* 23. *De nuestros barrios* 38. *Relatos desde el callejón* 53. *Hemos leído* 55. *Hemos oído* 57.

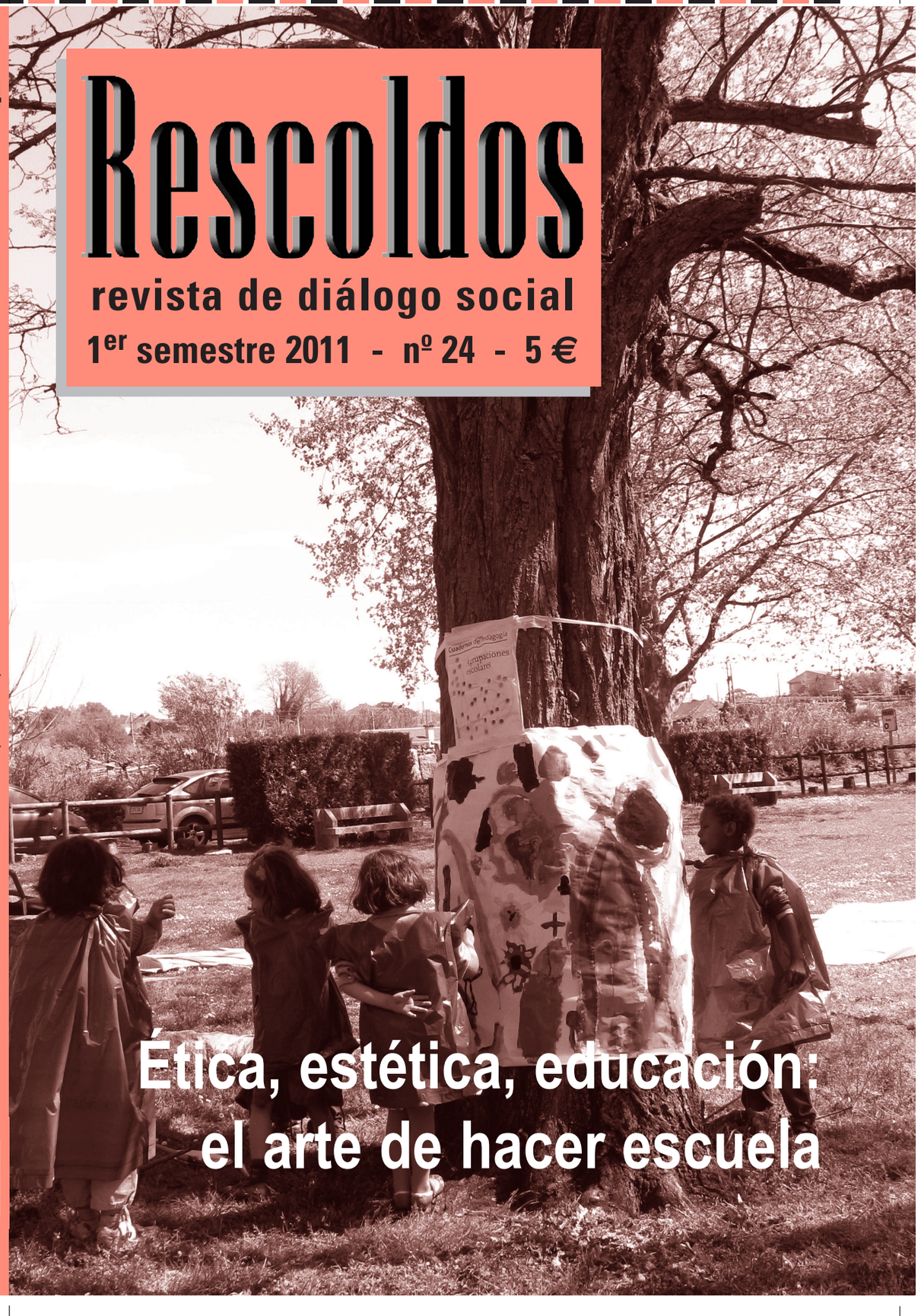
ASOCIACIÓN CULTURAL Gandela

24

Rescoldos

revista de diálogo social

1er semestre 2011 - nº 24 - 5 €



Ética, estética, educación: el arte de hacer escuela

Rescoldos

Ética, estética, educación: el arte de hacer escuela

20301148 NEGRO P. 170

La Asociación Cultural Candela presenta...

EL CANDELERO

RADIO VALLEKAS 107,5 FM MADRID Y EN WWW.RADIOVALLEKAS.ORG
TODOS LOS SÁBADOS DE 10 A 11 DE LA MAÑANA

Una historia de radio nacida de la pasión por decir y compartir el por qué mucha gente anda preñada de sufrimiento. Una casa de palabras escritas, musicadas... improvisadas... que pretenden estar comprometidas con una realidad social ahogada por la voz común de la guerra capitalista global.
Porque nos hemos sacado nuestros papelitos de los bolsillos y nos hemos dado cuenta de que narraban cientos de historias que necesitábamos compartir contigo.
Desde esos bolsillos brotan los andares y amares de un montón de seres humanos que vienen a quedarse en las ondas.

2031148 NEGRO

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Emmanuel Essougou
Roberto Mora Recio
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra
Zoraya Sampedro Martín
Ana María Serrano

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2011

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos
revista de diálogo social
1er semestre 2011 - nº 24 - 5 €

Ética, estética, educación: el arte de hacer escuela

Para la reflexión

Necesidad del arte hoy 7
Carmen Alcaide

La socialización de la belleza 12
Cristina Sola

Educación musical y desarrollo integral 19
Zoraya Samedro

Voces como coces

Pedagogía de la reparación 23
Angélica Oliva

Manifiesto 31
Comunidad escolar O'Pelouro

Segregación de excelencia 33
Asociación Cultural Candela

De nuestros barrios

La Cañada Real Galiana. Un barrio por construir 38
Javier Rubio

Rebelión de usuari@s, familiares y trabajadores/as, contra la privatización de los Servicios Sociales en la Comunidad de Madrid 44
Verónica González

La ruleta rusa de la energía nuclear 48
Emilio Santiago Muiño

Relatos desde el callejón... 53
Lo razonable. *Gonzalo Romero*
Errores. *Gonzalo Romero*

Hemos leído 55
Historia de una maestra. *Josefina Aldecoa*
Por Dios. *Rubén de la Peña*

Hemos oído 57

Índices de números atrasados 59

El atizador

Otra vez, ante vosotr@s. Seguimos presentes y resistiendo activos en plena tormenta. Cuando nos anuncian que el racismo, la xenofobia, la escuela de la competitividad y la eficacia y el desprecio al "no suficientemente dotado" es lo que tenemos que tragar como un aceite áspero de ricino, aparece un nuevo Rescoldos para reflexionar junt@s lo que nos pasa.

Esta vez entrando en el mundo de la educación artística. Una mirada educada para valorar la belleza. Desde Rescoldos pensamos que no puede haber educación integral separada de la reflexión desde el arte.

Pensamos que la escuela debería ser un espacio público humanizante donde cabemos todos y todas, sea cual sea nuestra cultura y condición social, en el cual educadores y educandos viviríamos una experiencia apasionante de aprendizaje donde creciese nuestra identidad en la compañía y la imprescindible cooperación de quienes son nuestros semejantes. Así, la formación artística daría cobertura a la belleza como virtud.

¡Abrimos de nuevo, a las puertas del verano, este espacio de debate y lectura!

Bienvenid@s, una vez más al calor del Rescoldo(s) compartido.

Necesidad del arte en la educación de hoy

Carmen Alcaide
Profesora Departamento Didáctica Universidad de Alcalá

"Cada hombre es un artista".
Joseph Beuys

1.

Acostumbro realizar un pequeño cuestionario, el primer día de cada asignatura, a las (y los) estudiantes de formación de profesorado. El objetivo es comprobar los conocimientos con que llegan, realizar un somero "diagnóstico aproximado de la situación" a fin de ajustar la programación en relación a las necesidades de cada grupo.

Los temas que planteo en ese sondeo anónimo, se relacionan con distintos asuntos concernientes al arte, a la educación artística que han tenido en anteriores niveles educativos, a su propia identificación como futuro profesor/a de plástica en infantil y primaria, a los nuevos modelos de expresión visual popularizada por los medios de masas, etc.

La primera pregunta suele ser que indiquen sus artistas plásticos preferidos y comenten lo que recuerden de ellos. Sus respuestas se limitan casi exclusivamente a nombrar a Velázquez, Goya y Picasso, tal vez alguna de sus obras como las Meninas, la Maja desnuda y el Guernica.

Luego acotando más las opciones, les pido que nombren sólo artistas "contemporáneos", pero no es posible encontrar ni una respuesta que se refiera a artistas vivos o a tendencias vigentes en la actualidad. Nombran a Picasso, a Dalí y, en ocasiones, también a Miró o a Van Gogh (*Bangkok* como consignó alguien, por aproximación fonética con la capital de Tailandia).

Y poco más. Las variaciones en el nivel de respuestas de los estudiantes se relacionan más con sus procesos vitales que con su formación académica. En estas dos respuestas vemos que casi todo el arte que conocen los futuros profesores de plástica en Infantil y Primaria, se limita a cinco o seis nombres, como mucho a diez.

Pero, ¿es realmente importante que, en lugar de recordar diez nombres, recordaran treinta? ¿Sería entonces mejor la educación artística? ¿Es posible dar la formación que necesitan en un cuatrimestre? (que es todo el tiempo de que dispone la asignatura obligatoria de plástica en el nuevo "Plan Bolonia" de Magisterio).

Evidentemente, la respuesta a ambas preguntas es no.

Recordar nombres no significa conocer conceptual y prácticamente la aportación personal de un artista. Lo lamentable de recordar sólo diez nombres es que nos hemos perdido todo lo que han pensado y han dicho todas las personas que se han expresado y se expresan actualmente a través de las artes. Ni siquiera el hecho de recordar esos diez nombres significa que he sabido reconocer e interpretar su forma de pensar y de sentir, su forma de comunicarse a través de su mundo estético.

Y tampoco creo que se puedan cambiar tantos años de educación artística deficiente durante un cuatrimestre. Sólo se puede iniciar la motivación para un posible recorrido personal posterior, de cada alumno y alumna. Los jóvenes se sorprenden, en esos cuatro meses, de todo lo que pueden encontrar en el mundo de las artes visuales. No es posible modificar demasiado el criterio esté-

tico pero sí, en cambio, la percepción de la educación y de la propia expresión artística.

Cuando pregunto por "artistas" no pienso sólo en pintores, es evidente que la educación artística actual no puede centrarse exclusivamente en la "historia de la pintura". Desde mi punto de vista sería un error porque ese enfoque limita las amplias funciones y aplicaciones de las artes visuales; aunque, para qué negarlo, sería un error menor si, a falta de mayor amplitud de propuestas, al menos se orientara hacia el "pictoricismo".

Con esta idea del artista interdisciplinario actual, las siguientes preguntas que hago a los estudiantes, se refieren a otras expresiones de las artes visuales que no deberían estar ausentes en la educación artística porque su materia prima también es *la imagen*: fotografía, publicidad, diseño, cómic, ilustración, arquitectura, cine, videojuegos, arte urbano, performances, escultura o instalaciones. Muchas de estas expresiones, relacionadas con otros ámbitos de las "artes y humanidades" como la poesía, narrativa, música, danza o filosofía.

El conocimiento de estas expresiones artísticas se limita a lo más básico en la mayoría de los casos. El cómic más nombrado es *Mortadelo y Filemón*, el cine escaso y casi siempre el más comercial, los videojuegos aquellos que potencian el resultado y no la imagen estética o el proceso, el arte urbano sólo conocido para los muy pocos del mundo de los "graffiteros".

Si preguntamos por sus visitas a exposiciones, museos o ferias de arte, la mayoría responde que han ido "una vez o dos" y, en muchos casos, admiten que no han ido nunca. Hay excepciones, ya que también nos encontramos con estudiantes cuyas respuestas denotan una aproximación mucho más intensa y motivada al mundo de las artes (en torno a un 3%).

Entonces es oportuno preguntarse ¿cuáles son las características que diferencian a ese 3% de estudiantes más formados en artes, en relación con la mayoría? Y ¿cuáles son las creencias que existen sobre las artes para que se hayan distanciado tanto de una sociedad que, sin embargo, está inmersa en la imagen audiovisual?

Al parecer, en primer lugar, la diferencia la marcan los hábitos familiares. Los estudiantes más interesados por el arte, suelen formar parte de un grupo socio-familiar en el que, por tradición, formación o asuntos profesionales, se da importancia a las artes. Padre, madre o parientes muy cercanos pueden ser profesores de arte, arquitectos, diseñadores, publicistas o artistas de cualquiera de las disciplinas –músicos, escritores, pintores o actores-. Asimismo familias que viajan por trabajo o disfrutan con el "turismo cultural".

Pero hay también jóvenes de magisterio interesados por el arte, que no pertenecen a este tipo de grupo familiar, sino a familias de trabajadores no cualificados. Estos alumnos y alumnas expresan que, desde pequeños, han sentido una atracción especial hacia las artes. Lo que parece marcar la diferencia, en estos casos, es la formación que hayan recibido en los niveles educativos anteriores a la universidad. Haber tenido un profesor de Primaria con formación artística específica, o simplemente con especial interés por la creatividad de sus alumnos, puede marcar positivamente los intereses para toda la vida.

Haber tenido un profesor de Primaria con especial interés por la creatividad de sus alumnos, puede marcar positivamente los intereses para toda la vida

Sin embargo la tendencia natural para las artes, "descubierta" por las maestras, a veces puede ser un problema ya que, tener "condiciones innatas" para expresarse artísticamente conlleva seguridad y autoestima para quien las tiene, pero lo contrario para quien el maestro no haya distinguido con esa etiqueta.

Una profesora de Secundaria que imparta clases con la didáctica apropiada y adaptando el programa a los intereses de los y las jóvenes, puede inclinar la balanza hacia el Bachillerato artístico, por ejemplo. Una mala formación en plástica, en cambio, podría limitar las opciones de los estudiantes incluso en el momento de la elección de una profesión.

En cuanto a las falsas creencias sobre las artes, están directamente relacionadas con la falta de formación y de información. Puesto que la mayoría de los adultos, educadores o no, identifican la educación artística con las manualidades, no se consideran necesarias, sino totalmente prescindibles. Influye también esa falsa idea, muy extendida, referente a la necesidad de tener condiciones innatas para ser un "pintor" (que gane dinero).

A excepción de los grupos familiares antes mencionados, y a veces ni siquiera en estos casos, los mayores no suelen fomentar en sus hijos el desarrollo de las artes. Algunos padres llegan considerar una "desgracia" que alguno de sus hijos tenga esa orientación.

De todas formas, no pretendemos aquí afirmar que todos los jóvenes deberían seguir estudios en artes. En principio, al hablar de educación artística, no estamos considerando a las artes como profesión sino como algo importante en la formación integral de una persona.

Al hablar de educación artística, no estamos considerando a las artes como profesión sino como algo importante en la formación integral de una persona

2.

Resulta evidente que, desde principios del siglo XX, el concepto de arte ha ido cambiando mucho y también el concepto de educación; por tanto, la educación artística también debería haber cambiado.

Como siempre, las teorías se enuncian más rápido de lo que se ponen en marcha y cuando los teóricos de la educación artística, psicólogos o filósofos aportan nuevas ideas, éstas pueden pasar de moda –teóricamente- con la aparición de nuevas teorías, aún antes de que las primeras lleguen a ponerse en práctica, en la mayoría de los centros educativos.

Afortunadamente, las artes, en general, han ido perdiendo esa característica un tanto elitista que separaba el "gran Arte" de las "Artes menores" y que centraba su valor en *la obra*, especialmente

pictórica. Asimismo, fueron perdiendo su espacio casi único, las galerías de arte, para dirigirse hacia acciones interdisciplinarias integradas en espacios abiertos -como la calle o Internet- al alcance de quien le interese.

A partir la sociedad *posmoderna,* surgen entre los artistas planteamientos filosóficos y sociales, reivindicativos, para poner de manifiesto temas feministas o ecologistas, denuncias contra el racismo, la homofobia o la globalización económica indiscriminada.

Por su parte, a principios de los años 90, la educación innovadora planteaba la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías al ámbito educativo, indicando a las escuelas la importancia de incluir en su currículo el "mundo audiovisual" de forma sistemática y reflexiva. Pero veinte años después, a pesar de que casi todos los centros trabajan con ordenadores e Internet, ¿podemos decir que nuestros menores aprenden a elaborar y decodificar imágenes desde una educación en valores, detectando contenidos machistas, xenófobos o fundamentalistas?

Ahora que la educación artística ha reivindicado la importancia de su papel en la educación audiovisual, puesto que su materia prima es la *imagen*, su forma y su significado. Ahora que los chicos y chicas acceden a la red y "cuelgan" sus producciones audiovisuales. Ahora que cualquier per-

sona con un teléfono móvil puede convertirse en un "fotógrafo" o un "realizador de cine", ¿es posible que se continúe, mayoritariamente, con el modelo "rellena, colorea, copia con cuadrícula"?

¿es posible que se continúe, mayoritariamente, con el modelo "rellena, colorea, copia con cuadrícula"?

Casi todas las teorías innovadoras en educación datan de principios del siglo pasado pero, últimamente, se ha extendido un gran interés renovado en la innovación pedagógica y todas las escuelas y centros educativos quieren "apuntarse a la modernidad", confundiendo a veces el cambio metodológico con un simple cambio técnico.

Es evidente que "lo que no avanza, retrocede", si no existe un proceso constante de innovación, las teorías y los sistemas quedan anquilosados. Más aún en este tiempo marcado por la diferencia generacional entre un profesorado llamado "nativo analógico" que interrelaciona con un alumnado "nativo digital" y que, por lo tanto, se deben que establecer nuevos códigos de actuación.

La educación innovadora posmoderna, habla de elaborar teorías a partir de la práctica y el contexto. La educación artística bien entendida, trabaja con las ideas a partir de la práctica, en un constante diálogo entre el la persona y la *materia* para realizar una obra.

No todo el trabajo digital es innovador como método de aprendizaje, aunque los aspectos técnicos lo sean

La *materia* puede ser "analógica o digital", cada una puede llegar a distintos -o similares- aspectos de la educación artística. Es importante la inmersión en el mundo audiovisual y sus mensajes, pero eso no implica que el trabajo sensorial en plástica deba ser, por definición, poco innovador. Por el contrario, no todo el trabajo digital es innovador como método de aprendizaje, aunque los aspectos técnicos lo sean.

El trabajo sensorial, las texturas, los aromas, el contacto con la naturaleza de las cosas, nos acercan a un espacio tan profundamente humano como el pensamiento y la razón. La educación artística no puede limitarse sólo a las antiguas técnicas manuales -y el nuevo espacio audiovisual también es "territorio nuestro"- pero si rechazamos la consideración de *manualidad* porque nos priva del aspecto filosófico, sociológico y psicológico del arte, dibujar en la tableta digital no cambia demasiado el concepto.

3.

El arte tiene un valor intrínseco por la mera existencia del hecho artístico a través del tiempo y las generaciones, por la manifestación estética y la necesidad de creación del ser humano, por el encuentro de lo individual con lo universal, por la trascendencia de la humanidad más allá de lo tangible.

La educación a través del arte fue valorada por los primeros movimientos de innovación pedagógica, tanto como continúa siéndolo actualmente por los nuevos teóricos. Algunos incluso consideran que un buen maestro o profesora debe ser un artista, es decir, debe tener la actitud de un artista. La innovación educativa habla mucho de la importancia de la imaginación creadora, la apertura al cambio, la formación en valores, el aprendizaje a través de la acción, la reflexión, la cooperación y trabajo en equipo.

La "instrucción" a partir de datos está en Google, Wikipedia, YouTube y, evidentemente, en nuestros libros de siempre. ¿Qué sentido tendría hoy una educación que continúa siendo, mayoritariamente, transmisora de datos, como en los tiempos en que era difícil acceder a un libro para aprender a leer?

El sentido de la educación, hoy más que nunca, es la formación en valores y en el conocimiento de sí mismo y de los demás, la búsqueda de la identi-

dad personal y comunitaria. La capacidad de análisis y reflexión. La apertura a lo diverso, la valoración de lo distinto, el respeto por el otro.

La posibilidad de encontrar, a través de la educación, respuestas creativas y comprometidas para transformar la realidad como lo hace un artista con su obra. Y en este caso, entendemos por artista a cualquier persona que es capaz de crear.

> "En cada hombre existe una facultad creadora virtual. Esto no quiere decir que cada hombre sea un pintor o un escultor, sino que existe una creatividad latente en todas las esferas del trabajo humano". Joseph Beuys (1921-1986)

En este mundo actual donde la información se encuentra en la vida cotidiana más que en el aula, la creatividad de la que habla Beuys -quien hizo de su arte un manifiesto social permanente- es la clave. Las artes nos representan como individuo y como grupo. Cuando nos expresamos a través de los lenguajes artísticos, estamos tendiendo puentes entre nuestro ser y los otros. Todas las actividades, expresiones y manifestaciones del arte actual, deberían estar recogidas en la educación artística como aspecto fundamental de una educación muy distante de la repetición de estructuras establecidas.

Es necesario desterrar por completo la idea de que el arte es para unos pocos escogidos o la idea de que hay que favorecer una enseñanza de profesiones "útiles" que instruya personas competitivas para el mercado de trabajo.

El sentido de la educación, hoy más que nunca, es la posibilidad de encontrar respuestas creativas y comprometidas para transformar la realidad

Las artes son un arma muy poderosa para despertar conciencias y expresar ideas

No es posible creer que es ingenua la decisión de relegar la formación en artes a los márgenes de la educación, mientras se dice lo contrario. Sabemos que las artes son un arma muy poderosa para despertar conciencias y expresar ideas, como lo atestigua la censura de cualquier tiranía sobre los artistas.

Los estudiantes bien formados en artes, serán sensibles a los ideales humanos y al mundo en que viven, serán capaces de adaptarse a cualquier trabajo porque serán creativos, tendrán capacidad para pensar, analizar y actuar. Serán seguros a la hora de exponer sus ideas porque habrán experimentado el respeto a través del trabajo grupal. Podrán compartir cualquier actividad porque habrán aprendido a trabajar en equipo.

El valor de la educación artística en la educación actual tiene un valor en sí misma como disciplina de conocimiento y un valor como promotor de un sistema de enseñanza aprendizaje creativo, reflexivo, intercultural, identitario, cooperativo y social. Es decir, la única educación posible hoy es la educación en *artes y humanidades*.

La socialización de la belleza: contextos de energía creadora para la transformación en y desde la escuela

Cristina Sola

Miembro de la Asamblea de madres y padres del Proyecto de Innovación Educativa O' Pelouro. Caldelas de Tui. Pontevedra.

Por su importancia como vías de acceso al conocimiento, por la consciencia de libertad que supone su ejercicio, por la reflexión que toda actividad creativa es capaz de generar, por la visibilización del mundo interior... las artes ocupan un papel esencial en la Educación

Sostener un pincel o meter las manos en la arcilla, hacer teatro o escribir un verso, cantar con otros en coro o experimentar con los sonidos de un piano o una flauta, danzar las emociones... Todas ellas son actividades comunes dentro de la escuela. Lo que ya no es tan común es la reflexión respecto a la tarea artística, su significado y su proyección dentro y fuera de la escuela, su relación con el conocimiento, con las relaciones, con la vida toda.

Por su importancia como vías de acceso al conocimiento, por la consciencia de libertad que supone su ejercicio, por la reflexión que toda actividad creativa es capaz de generar, por la visibilización del mundo interior... las artes ocupan un papel esencial en la Educación. En este pequeño escrito se ha querido destacar la importancia del desarrollo del sentido estético y artístico en los procesos de aprendizaje, una narración vivida y vincular del niño con la creación, la belleza, la ética y la escuela.

Construyendo el contexto: espacios, tiempos, procesos

En estos días se había planteado en la escuela un ejercicio de reflexión comunitaria para la redacción de este artículo, pero no para finalizar en él.

El grupo Pelouro, del que me considero una más entre sus devotos cronistas, ha intentado construir un ejemplo intangible de cómo se vive en el Pelouro la experiencia del arte y la creación, en su sentido más pleno, vivificante y comprometido.

Por la propia dinámica del centro, esta reflexión comunitaria se planteó en el último momento, como una esencia que se destila de maduración individual de todos y cada uno, en la que el objetivo primero y último no es cumplir con una tarea, en este caso la redacción de un artículo, que se aborda a través de las estructuras convencionales con que se suele plantear y llevar a término, sino dejando el espacio y tiempo necesarios para que esa tarea fluya de la propia necesidad de los niños y el sentido que estos otorgan a ese quehacer, a través de la inspiración con que cada uno se ha sentido llamado a contribuir.

Por tanto, la tarea se aborda como un trabajo introspectivo, como un proceso dialógico y como una dinámica grupal que reúne múltiples manifestaciones, desde el punto de partida asambleario, en que se dinamiza al grupo y se orienta la actividad, el estallido de ideas y conceptos de modo colaborativo a través de un mapa mental, la reflexión particular de los niños y niñas sobre sus propios trabajos y actividades artísticas y su personal concepción acerca de qué es el arte, hasta la concreción en propuestas para la elaboración de lo que podríamos llamar un "manifiesto" escolar que contiene y señala modos y maneras en que una escuela como O Pelouro y sus miembros conciben y viven la experiencia estética y artística. Por ello, lo que el lector tiene ahora ante sí no es un resultado final, sino una aproximación al ideario que funda la experiencia pedagógica: la aventura no ha hecho más que empezar.

No es posible desligar el contexto escolar de su dimensión estética: la escuela es ya un espacio donde la estética contiene los procesos pedagógicos y sus principios: los lugares y los tiempos pueden contener la experiencia creadora fomentándola, inspirándola, abriéndola a sus múltiples formas y facetas del quehacer humano. La escuela como lugar de encuentro y socialización, de aprendizaje de la vida, estéticamente, otorga identidad al niño: la observación, el tiempo quieto, contemplativo, hacerse parte de lo contemplado en un proceso liberador de energía creativa. La visibilización del mundo interior, la aprehensión del entorno, el proceso reflexivo, la experimentación de la belleza, el sentido antropológico en la construcción cultural e identitaria, la expresión de la libertad, la dimensión comunitaria y participativa del quehacer estético... Se trata de una faceta trascendente de la labor educativa que la escuela pierde de vista a menudo, siempre orientada por una idea de rendimiento que excluye cualquier posibilidad de transgresión: La semilla revolucionaria que el arte, con su enorme potencia transformadora, conlleva, anida en O Pelouro como núcleo germinante de la construcción colaborativa del conocimiento y de sus procesos.

Libertad y experimentación

Experimentar exige una disposición a exponerse, y para exponerse el niño necesita sentirse libre, tomar la decisión, situarse. Esa es la misión de la asamblea, la concentración de fuerzas y sinergias que se resuelve en una dirección.

¿Qué es el arte? Cuando el niño inquiere está ya planteando múltiples vías posibles que le lleven a respuestas. La exploración de esas vías contiene en sí una estética escolar manifestada en espacios, tiempos, procesos, actividades, relaciones. Durante la asamblea el niño hace su pensamiento escolar: medita y decide un camino a seguir. El mediador ofrece los recursos que garanticen ese tránsito elegido y se retira hacia la observación dejando el espacio necesario para que el niño alcance todo su potencial de autonomía y creatividad.

El niño, sujeto-agente de su propio proyecto, se apropia del espacio escolar y personaliza el tiempo de la escuela: comienza la indagación, rebusca en su material íntimo experiencias vividas, conocimientos previos; explora, relaciona, inventa, se sugiere a sí mismo, ensaya aproximaciones nuevas a las cosas. En esta exposición a la aventura de conocer y conocerse mejor el niño crece y se afirma, renueva a cada intento su espíritu de exploración, resiste frustraciones, solicita ayuda y participación de otros compañeros o mediadores, combina el material de que dispone buscando un sentido y una coherencia que le permitan no solo elaborar respuestas, también le lleva a plantear nuevas interrogantes.

El derecho de la infancia a la belleza

Esa disposición exploratoria es ya una potencia creativa en marcha, un motor que el mediador retroalimenta a medida que el niño avanza, siempre en retirada hacia atrás, permitiendo que sea el niño quien dirija su afán. El estímulo que ofrece el mediador tiene un carácter sólido y emocional: observa y participa de la emoción del niño y se ofrece como referente cercano y consciente de todo el proceso: el mediador participa especularmente de la pasión del niño desde su propia pasión que acompaña el proceso.

Desarrollo del sentido y sentimiento estéticos

La belleza es una apropiación de la naturaleza de las cosas que produce en el ser humano una emoción intensa, una energía con la que se vincula a lo contemplado.

Es difícil experimentar la belleza lejos del mundo natural, dentro de espacios cerrados, despersonalizados; cuando no existe esa cercanía con el mundo natural la belleza solo puede vivir en el recuerdo. Por eso el niño disfruta y necesita del contacto con lo vivo y fecundo. Durante la primavera, el estallido de la vegetación circundante en la pequeña aldea termal de Caldelas donde se asienta la escuela reclama un tiempo quieto, de contemplación. La asamblea sale afuera y se proclama compañera y amante del mundo natural: bajo el espectacular florecimiento de la glicina, con sus racimos de flores azules que expelen un intenso y delicado aroma, los niños y niñas, sentados en la hierba, rezuman ganas de poesía. Todos y cada uno, lápiz y papel en mano, derraman versos al azul de los pétalos, describen la pasión fugaz y generosa de la naturaleza que les abraza, dialogan con la tierra y con sus emociones, proyectan sentimientos a través del mundo sensitivo y exploran la gracia del ensueño que vivifica su relación con el entorno. Y de la experiencia del tiempo vivido sigue la actividad estimulante con toda su energía creadora.

La naturaleza despierta el hambre estética, se afilan las antenas perceptivas y se encienden nuevos circuitos cerebrales. La luz adquiere tonalidades diferentes entre la vegetación, la brisa des-

peina los cabellos, cruzan volando insectos asombrosos, nunca vistos... –buen momento para disponer de una lupa o un microscopio, de una libreta de apuntes, de un cuaderno de dibujo, de un libro de poesía, de un instrumento musical...–.

El arte es una disponibilidad para la sorpresa

El espacio circundante es también espacio escolar: La escuela no puede ser un lugar cerrado sin convertirse al mismo tiempo en un lugar de encierro. La escuela en O Pelouro es el lugar donde está el niño y donde está la función escolar. El espacio exterior y el interior se conjugan y propician el flujo de dentro afuera y de fuera adentro. Los tiempos no se restringen ni se acotan: son flexibles y permiten el fluir de la vida, al servicio de las necesidades del niño. Experimentar el tiempo sin rigideces, sin horarios prefijados y alienantes, al servicio de la actividad y no al revés, permite que esta alcance todo su sentido y profundidad.

Las artes como vías de acceso al conocimiento

La creatividad no tiene aprioris, no se funda en esquemas previos, en fórmulas aprendidas, no solo en lo que propiamente es una práctica artística, sino, y fundamentalmente, en toda actividad humana dirigida a conocer. La actividad artística es una forma más de construir conocimiento en la que se distingue una particular potencia transformadora. Los niños y niñas no tienen ideas prefijadas respecto a las formas en que se aproximan a los objetos que los rodean, por eso su hacer no tiene otro objeto que el hacer, que cuando es inteligentemente contextualizado dentro de la escuela, es siempre fecundo.

Crear es dudar

En el taller de arte un grupo de niños y niñas de Primaria investigaba sobre el virus de la gripe A. Un vídeo documental, un microscopio, prensa, libros de referencia, diccionarios... y pintura, pinceles, barro, grandes mesas de trabajo, mandilones, todos metidos en faena. Los niños, inmersos en sus tareas... y de pronto, surgen preguntas ¿qué aspecto tiene un virus? ¿Cuántas clases de virus hay? ¿Qué características comunes tienen? Buscan un registro visual de virus y recopilan imágenes: se afanan con la pintura buscando recrear esa tonalidad sorprendente, y moldean con arcilla estructuras moleculares que responden por nombres insólitos. Y crean nuevos virus, más insólitos aún, que vivían ignorados en algún rincón de su imaginación hasta que los sacaron a la luz de una actividad con sentido, sabiamente mediada.

Y una cosa lleva a la otra... Imágenes computerizadas del cerebro, circuitos, redes neuronales... ¿dónde se asienta la creatividad? ¿Qué partes del sistema nervioso se encienden cuando alguien compone un verso? ¿Qué efecto tiene en la cognición un trazo, un color, una textura sobre un lienzo? ¿Cómo se relaciona la percepción visoespacial con la danza? ¿De qué forma discrimina e integra el cerebro los sonidos...? El niño no deja de preguntarse.

La indagación del mundo a través de los recursos sensitivos del niño...

La pasión del niño por conocer necesita de la ciencia combinada; en la escuela, todo debe estar disponible para satisfacer su deseo por conocer y ayudarle en su propósito. La libre experimentación fomentada a través de prácticas artísticas le ayuda a apropiarse del conocimiento y a integrar sus experiencias en un todo coherente, educando su sentido estético y convirtiendo la experimentación misma en un arte.

Visibilización del mundo interior: "nacerse a sí mismo"

En este recorrido del niño en su construcción y apropiación del conocimiento hay un elemento añadido de especial importancia. Se trata de la visibilización del mundo interior que procura al niño no solo un cauce de introspección, sino también un gozo profundo cuando extrae de sí emociones que revelan, a sí mismo y a los demás, aquel que es.

Pero esta visibilización del mundo interno del niño no puede tener condiciones ni reglas impuestas por el adulto. Este solo puede, y debe, invitar creándole el contexto, el resto es la labor del niño identificado con su actividad.

El medio de expresión para este reconocimiento de sí es siempre elegido por el niño: palabras, sonidos, formas, colores, movimiento... La ondulación del trazo, la mancha de color, el timbre del sonido, la textura de un objeto, el ademán con el cuerpo... El niño se deja sentir en toda la extensión de la emoción que recorre su actividad, sale a la luz lo invisible, descubre, revela, se asombra de sí. Su entrega es completa.

Relación y vínculo

Toda actividad artística en la escuela genera un eco, una vibración que es percibida por los otros más allá de sus aspectos formales. El arte es una forma de relación en la escuela, en la que el Otro, antes que suscitar la tolerancia, sorprende, estimula: la identidad del otro tiene entonces un carácter excepcional.

La diferencia no es simple muestra de diversidad que incita a la tolerancia, sino que supone un tejido emocional nutritivo en el que las distintas perspectivas y formas de ser y estar en el mundo son radicalmente aceptadas como un valor en sí mismo.

La perspectiva ética del arte y su capacidad transformadora

La experimentación de la belleza y del arte en cualquiera de sus formas y con cualquier propósito que tenga, genera en la escuela una relación

vincular del niño con lo que le rodea basada en la veracidad y bondad de unas prácticas y, por supuesto, de sus resultados. Cuando se ha experimentado la belleza incomoda y se rechaza la fealdad; de igual manera, cuando el niño activo recorre y experimenta formas creativas de estar y ser en la escuela, difícilmente admitirá como válidas formas rígidas, coercitivas o dependientes en el entorno escolar... ni en ningún otro entorno.

Esto implica un crecimiento madurativo del niño también en su dimensión filosófica y, particularmente, ética: los fines de la escuela en O Pelouro son compartidos por los niños porque son ellos quienes exploran las posibilidades que esos contextos escolares ofrecen para ellos. Felizmente adaptados a su libertad y al desarrollo de las potencialidades, los graduados del Pelouro son, en su inmensa mayoría, jóvenes autónomos y activos, sensibles al mundo que les rodea, críticos, creativos, conscientes de su capacidad para intervenir sobre su entorno, para transformarlo en algo mejor.

Han aprendido algo sobre cómo funciona el mundo, pero también sobre cómo funcionan las relaciones. Tienen conocimientos científicos, humanísticos y prácticos, pero también sobre sí mismos. Saben orientarse en un proyecto grupal, y también cómo resolver un conflicto interpersonal. Han explorado los recursos de la imaginación y los han usado como material para explorar la ciencia, por eso conocen la importancia del rigor científico en la escuela. Han explorado los caminos de la ternura del encuentro con otros y por eso conocen la importancia de las emociones en la educación y en la vida. Se han revelado a través del arte que les confiere identidad, por eso se han dado a sí mismos un nombre.

Educación musical y desarrollo integral

Zoraya Sampedro Martín
Maestra especialista en Educación Musical

"La música es sinónimo de libertad, de tocar lo que quieras y como quieras, siempre que sea bueno y tenga pasión, que la música sea el alimento del amor" Kurt D. Cobain

Hablar de la importancia de la educación musical en el desarrollo de los niños y niñas, merece hacer hincapié en el hecho de que la música es algo inherente al hombre, un lenguaje universal que conecta con las emociones, configurando climas que trascienden más allá de los límites sonoros, transmitiéndonos serenidad, alegría, inquietud... Esta universalidad permite establecer vínculos con los seres humanos y constituye un lenguaje que ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo de nuestras facultades, debiendo ocupar en la escuela un lugar esencial, dada la importancia que los lenguajes artísticos tienen en la capacitación de la persona en el mundo perceptivo y expresivo.

En este sentido, los propósitos de la educación musical en la enseñanza giran en torno a dos ejes: la percepción, relacionada con el conocimiento y análisis del fenómeno musical y, por otro, la expresión, que tiene que ver con la interpretación y creación musical, considerando, desde estas dos perspectivas una triple dimensión: cognitiva, psicomotriz y afectiva-social.

Desde el **ámbito cognitivo**, Swanwick y Tilman, realizan estudios evolutivos que reflejan la importancia que la educación musical tiene en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, estableciendo, de los 3 a los 15 años, cuatro niveles de desarrollo: el de la manipulación sensorial, la imitación, interpretación imaginativa y la reflexión.

Así, en el primer nivel, predomina la concentración en el dominio de los materiales, utilizando la composición como vehículo para explorar los aspectos sensoriomotrices de la interpretación y de la manipulación de notas y ritmos.

Posteriormente, el niño es capaz de realizar obras expresivas, tomando materiales del lenguaje cotidiano.

En el tercer nivel, se da un desarrollo imaginativo que le lleva a sensibilizarse con la forma musical para, finalmente, en la última etapa, hacerse consciente de la situación de sus interpretaciones y las del entorno en el seno de una sociedad concreta y del impacto expresivo de la música.

De esta forma, aunque durante la infancia se produce un desarrollo espectacular, éste continúa durante toda la existencia del individuo, afectando, en el ámbito musical, a tres tipos

de competencias: la recepción, que consiste en escuchar y entender a través de la audición; la interpretación, que consiste en la ejecución de piezas vocales, corporales o instrumentales y la producción, que consiste en la creación musical de ritmos, melodías, relaciones armónicas, etc.

Este desarrollo permite que el alumnado se familiarice con los parámetros del sonido: altura, duración, timbre e intensidad y con los códigos de representación de cada uno de ellos y así trabajar sobre la idea del lenguaje, inventar códigos no convencionales y consensuados para que, en la medida en que se van volviendo más complejos, se entienda la necesidad de utilizar un código convencional sistematizado.

Percibir los elementos de la música de forma diferenciada y sintetizarlos desarrolla la atención, la memoria, favorece el aprendizaje de otros lenguajes

Percibir los elementos de la música de forma diferenciada y sintetizarlos en la captación de un mensaje integrado, lógico y bello, desarrolla la atención, la memoria, amplía la capacidad de analizar y de sintetizar, incrementa la abstracción, favorece el aprendizaje de otros lenguajes y colabora en el establecimiento de la adquisición de la organización espacio-temporal y simbólica.

Así, por ejemplo, el desarrollo musical permite cantar o tocar una melodía de memoria, teniendo presentes sus relaciones sonoras y reconociendo estas relaciones mediante signos gráficos o la interpretación que se realice en otro momento.

Estas capacidades implican la construcción de representaciones mentales complejas, construidas a través del ensayo y error, para alcanzar una unidad de pensamiento musical a la que se recurrirá ante nuevos estímulos musicales, lo que supone un desarrollo cognitivo complejo.

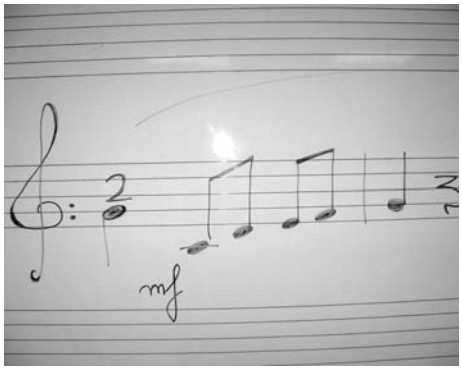
En el **ámbito psicomotor**, desde las escuelas pedagógico-musicales, lideradas por autores como Willems o Dalcroze, se solicita abiertamente la inclusión de la rítmica como actividad sistemática en la escuela y se proponen métodos que parten de la base de que todo ritmo puede ser transformado en movimiento y que éste, regularizado, desarrollará la mentalidad.

Todo tipo de actividad musical (canto, instrumentación y movimiento o danza) puede resultar fundamental para mejorar la coordinación, definir la lateralidad y ayudar a interiorizar el esquema corporal que, como señala Coste consiste en: *"La representación mental del propio cuerpo, basada en la organización psicomotriz, en la que entran en juego todos los mecanismos y procesos de los niveles motoros, tónicos, perceptivos, sensoriales y expresivos, a los que hay que añadir el aspecto afectivo"*.

La actividad instrumental incidirá especialmente en la independización muscular, la coordinación motriz fina y la praxia y las actividades de movimiento corporal en el desarrollo de la motricidad gruesa, la lateralidad, la orientación espacio-temporal, la respiración y el autocontrol.

La música y el movimiento están íntimamente relacionados. La música sostiene el movimiento, lo sugiere y lo justifica. A través de las dimensiones sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos, el niño y la niña pueden intervenir activamente en el entorno que los rodea, despertando su interés y receptividad y favoreciendo su autonomía personal.

En este sentido, el movimiento a través de la música juega un papel muy importante en todo programa de educación integral, pues mejora la coordinación, armoniza la acción para conseguir



más eficacia en los movimientos y dispone y prepara al cuerpo para la acción física e intelectual.

El movimiento rítmico favorece la toma de conciencia y control del propio cuerpo que, como medio de expresión musical e intermediario entre el sonido y la mente, proporciona una mayor agilidad psicológica y motora.

En el ámbito **afectivo-social**, la música despierta el interés, inquietudes y actitudes positivas hacia la interacción con el resto del grupo y el adulto, se trata de un lenguaje que evoca recuerdos, imágenes y estimula la creatividad e imaginación y con ello la sensibilidad.

La mayor parte de las actividades musicales se realizan de forma colectiva y lúdica, en un ambiente creativo, activo y participativo, que permite descargar tensiones y desinhibirse y que produce en el alumnado un sentimiento de pertenencia al grupo y de placer por la participación en una labor que le permite expresarse y apoyarse en los demás, a la vez que se juega un papel necesario en la tarea, aumentando con ello la seguridad, confianza, autoestima y respeto al otro.

La música es, por tanto, un ámbito de síntesis para abordar la educación sensorial, motriz y afectiva que, como señala Willems, está relacionada con la naturaleza humana y por ello, permite desarrollar las facetas más deseables. De esta forma, tomando como base la actividad musical, podemos contribuir al desarrollo integral del alumno.

Según este autor, de hecho, los conceptos del hombre y la música están relacionados entre sí correspondiéndose de la siguiente manera: el ámbito físico con el ritmo, el afectivo con la melodía y el cognitivo con la armonía. Esta es la base de algunas de las corrientes actuales que, en el ámbito de la musicoterapia, utilizan el sonido y el movimiento no como un fin en sí mismos, sino como medios para establecer la comunicación, producir cambios positivos de comportamiento y ayudar en el tratamiento de los déficits motrices, sensorioperceptivos, temporo-espaciales, cognitivos, de lenguaje y los trastornos globales de la personalidad.

La música es un ámbito de síntesis para abordar la educación sensorial, motriz y afectiva y por ello, podemos contribuir al desarrollo integral del alumno

No quisiera terminar sin plantear que uno de los aspectos fundamentales, que desde el ámbito musical inciden en el desarrollo del alumno, es el de potenciar la libertad expresiva y creativa a través, fundamentalmente, de la improvisación que puede abordarse desde edades muy tempranas.

Canalizar este caudal creador debe ser una prioridad en el trabajo del aula

Desde bien pequeños, los niños y niñas, al escuchar una melodía y realizar movimientos rítmicos, manifiestan su capacidad de entender y expresar lo que la música les sugiere. Canalizar este caudal creador debe ser una prioridad en el trabajo del aula y la música, como lenguaje, es capaz de constituir una herramienta de comunicación mediante procedimientos que promueven la experimentación,

el aspecto lúdico, la espontaneidad y creatividad del individuo, utilizando la voz, objetos, instrumentos y el propio cuerpo de forma estimulante y satisfactoria.

Desde el punto de vista de la educación musical y del proceso educador en general, la creatividad es un componente fundamental y el campo más relacionado con él es el de la improvisación, pues en su realización se implica la imaginación e inventiva, en la búsqueda de caminos novedosos que fomentan el pensamiento divergente y la capacidad de elegir, controlar las emociones y pensamientos en distintas direcciones, de forma autónoma y autocrítica.

Este tipo de aprendizaje es esencial a la hora de indagar en uno mismo y de construirnos como seres únicos y plenos.
Crear es demostrarnos que somos capaces de ver más allá de lo que nos muestra la realidad circundante, leerla desde distintas perspectivas, criticarla y aventurarnos a cambiarla si lo creemos preciso.

Es necesario que los niños y niñas, en la escuela, gocen de espacios en los que aprendan a expresarse y comunicarse de forma plástica y original, para desarrollar mentes creativas, capaces de transferir la necesidad de comunicar y mostrarse, colectiva e individualmente, de forma libre a otras experiencias vitales.

En este sentido educar a través del arte, de la música, la pintura, la danza, la dramatización… se hace muy necesario en una escuela en la que, cada vez más, se descuidan las emociones y el trabajo creativo y grupal, para mantener un control ideológico, ahorrar fondos al Estado y seguir dejando el sistema educativo en manos del mercado.

Esto explica que, en la mayoría de los colegios, la música tenga menor dedicación horaria que la asignatura de religión, que en el tercer ciclo de Educación Primaria la materia de educación para la ciudadanía se haya incorporado en el área de artística o que en la Etapa de Secundaria cada vez se dedique menos tiempo a educar plástica y musicalmente, por no mencionar la falta de recursos destinados a la escuela pública no solo para la formación y trabajo en el aula.

La materia de música sigue considerándose, en general, algo accesorio y ornamental, olvidando su papel fundamental a la hora de capacitar al alumnado en el ámbito afectivo, cognitivo, social y corporal, de forma integrada y compensadora de desigualdades, por el papel fundamental que juega la libre expresión y los procesos creadores.

Así nos va… Quienes aún creemos que educar en la libertad, aún contra corriente, es posible, seguiremos incluyendo el arte en la escuela, en las aulas, desinhibidos y felices, a pesar de los pesares.

Pedagogía de la Reparación. Voz de la memoria para una arquitectura de alteridad

María Angélica Oliva
Profesora. Universidad de Talca. Chile

A Manuel Guerrero, Santiago Nattino y José Manuel Parada. Degollados en la dictadura de Pinochet.

El horror, el dolor y el vacío nos alcanzan al observar *Un lugar para la Memoria: Nattino, Parada y Guerrero*, obra de arte erigida en testimonio del brutal asesinato cometido por Carabineros de Chile en la dictadura de Pinochet. Tres sillas escolares de 10 metros de altura emplazadas sobre una vereda de hormigón, dejan ver textos conmemorativos grabados en placas metálicas, e invitan al recogimiento[1]. Sin embargo, no es posible disponerse a ese recogimiento, sin un sentimiento de repudio, irritación y amargura frente al estrago: la violación a los derechos humanos. El tristemente célebre "Caso degollados". Camino para el horror, vestigio de tres cuerpos arrojados allí tras ser secuestrados, torturados y degollados. ¿Existe alguna posibilidad de suturar tanto dolor?

Camino, también, para la memoria; podemos detenernos bajo la sombra de Manuel, Santiago y José Manuel, recordar sus vidas; ora comprometidas con la justicia, la dignidad y la libertad; ora con la restitución del modo de vida democrático. Tal vez, tengamos la fortuna de conversarles en uno de los escaños de la pequeña plaza adosada al *Lugar para la Memoria* y, en su silencio, escuchar la tesitura que alcance el imperativo de reparar.

El dolor, alienta este diálogo. Sin embargo, la palabra en cuanto es la esencia de ese diálogo, permite pensar en la transformación de esa pesadumbre y, a su través, de ese mundo. Paulo Freire así lo enseña:

[1] *Un lugar para la memoria: Nattino, Parada y Guerrero.* Realizado por el equipo multidisciplinario compuesto por: Jorge Lankin, artista; Rodrigo Mora y Ángel Muñoz, arquitectos; Luis Núñez, calculista; y Paulina Villalobos, iluminación. Obra ganadora en el Concurso de Arte Público convocado por la Dirección Nacional de Arquitectura chilena en 2005. Disponible en: <http://tressillas.blogspot.com> (Consultado 1º de abril de 2011).

decir una palabra verdadera es transformar el mundo; la cultura del silencio constituye una forma de opresión, luego, la emancipación consiste en el acto de descubrir la propia voz[2]. Empeño que sólo adquiere sentido en el descubrimiento del otro, de su voz, su gesto y su palabra, lo que nos sitúa en el paraje de la política, del mundo en común, del espacio público; *Lugar para* el *Diálogo Social*. Parece posible, entonces, empezar a despejar la duda esbozada en el despuntar del texto y encarar la pregunta: ¿De qué manera memoria y alteridad, pueden convocarnos a una Pedagogía de la Reparación que articule un *Diálogo Social* sobre educación? Tal vez, la Pedagogía de la Reparación pudiese ser arquitecta de una alteridad fundada en la memoria, favorable a la recuperación del sentido ético y político de la educación; de la vida[3].

Tres degollados en el *Lugar para el Horror*; Tres sillas en el *Lugar para la Memoria*; Tres nombres es el *Lugar para esta Palabra*.

I MANUEL: Voz de la memoria en su circunstancia

El tañido de esta memoria es disonante desde sus más tempranos orígenes. Ella arranca con la violenta trasgresión de un Estado de Derecho, sustentado en una tradición democrática. Su corolario, la sistemática violación de los derechos fundamentales; el golpe militar chileno y la imposición de una sangrienta dictadura, que por 17 años, se encarniza con la vida ciudadana. Voz de una memoria consonante con la tortura, la desaparición, el exilio, la exoneración, el asesinato. Inventario del horror; donde maldad y perversidad aparecen imbricadas. Circunstancia que permite esclarecer cómo funciona una pedagogía, cuando es guiada por la lógica perversa del abuso de poder y la destrucción de la vida configurando, a su paso, la geografía de un terrorismo de Estado; una Pedagogía de la Violencia, en un decir de Jorge Nef inspirado, también, en Paulo Freire[4]. En el curso normal de estos acontecimientos signados con sangre, el 28 y 29 de marzo de 1985, son secuestrados Guerrero, Nattino y Parada. Al día siguiente la radio informa una fatídica novedad "la aparición de tres cadáveres, al poniente de Santiago, está provocando escenas de profundo dramatismo ya que aún no se determina fehacientemente la identidad de las personas asesinadas"[5]. Se ha erigido un *Lugar para el Horror* que, en los ya 11 años y 6 meses de dictadura, representa Otro *Lugar para el Horror*.

[2] Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.

[3] *Véase nuestros trabajos* "Profesar una vocación por la Educación. Tres cartas en forma de *escargot"* y "Cartas para (Re)Vivir una vocación por la educación" Revista *Neuma*. Escuela de Música. Talca: Universidad de Talca, año 3, 2010, pp.159 a 183 y año 2, 2009, pp. 176 a 201. Versión digitalizada disponible en <www.utalca.cl>

[4] Nef, Jorge "Terrorism and the Pedagogy of Violence: A Critical Analysis". In, Wayne Nelles (ed.) *Comparative Education, Terrorism and Human Security*. New York: Palgrave-Macmillan, 2003, pp. 47-62.

[5] Barraza Morelle, Cecilia. "Análisis comparativo de dos casos de violación a los derechos humanos: Ecuador y Chile caso "Restrepo" caso "Degollados"". *Tesis. Maestría en Ciencias Políticas*. FLACSO. Sede Ecuador. Quito: FLACSO, 1995. Disponible: <http://hdl.handle.net/10469/361> (Recuperado: 5 de abril de 2011).

Aventuremos la pregunta, ¿Cuál es esa alquimia que permitiría la transmutación de un *Lugar para el Horror* en un *Lugar para la Memoria?*, lo que es lo mismo, ¿De qué naturaleza es ese lugar que posibilitaría la mudanza de la Pedagogía de la Violencia hacia la Pedagogía de la Reparación? ¿Podrían, finalmente, memoria y alteridad fundar una Pedagogía de la Reparación?

Obsérvese, el orden del discurso que anima estas letras; la palabra pedagogía inaugura su decir y determina sus lindes en la Pedagogía de la Violencia y la Pedagogía de la Reparación. Al mismo tiempo, son tres sillas escolares, las que constituyen aquél hito a la memoria. Resulta, todavía, más doloroso, contarles que el tañido de esta memoria está preñado de escuela; el secuestro ocurre en las afueras del Colegio Latinoamericano de Integración, donde Manuel Guerrero es maestro. Su hijo, rememora los hechos "…son pasadas las 08:00 de la mañana, llegaba el 29 de marzo de 1985 al colegio, como todos los días, y vi a mi papá recibiendo a los niños, pues era profesor. Conversaba con José Manuel Parada, sociólogo de la Vicaría de la Solidaridad, antiguo camarada de la época de la Jota, y apoderado del colegio. Llegué y nos saludamos de beso. Me llevó un momento a un lado y me contó que el día anterior habían secuestrado a un grupo de profesores de su asociación gremial, la AGECH, de la cual era dirigente, y que los aprehensores habían preguntado por él"[6]. En el lugar del plagio, las balas alcanzan a otro profesor, Leopoldo Muñoz de la Parra. Por su parte, el día anterior, el artista gráfico, trabajador independiente y partidario de la AGECH, Santiago Nattino, es secuestrado en las cercanías de su hogar. ¿De qué factura es el talante de Manuel, Santiago y José Manuel, que compromete radicalmente su vitalidad? Su pertenencia a organizaciones vinculadas a la educación y a la defensa de los derechos humanos, unida a su militancia en el Partido Comunista, para ese entonces proscrito, nos proporcionan una pista. Merece, también, considerarse el lugar de los hechos y las instituciones que comprometen: la comunidad escolar; la organización magisterial; y la organización por la defensa de los derechos humanos. Detengámonos en la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH). Las vicisitudes de su breve historia sólo son comprensibles en el ejercicio de una pedagogía, pertinazmente, violenta que sufren profesores y profesoras en el tiempo de dictadura; su Sindicato Único de Trabajadores (SUTE) es disuelto por un decreto supremo el mismísimo 11 de septiembre de 1973. Empero, hacia el año de 1981, la modificación de la Ley de Colegios Profesionales que regula la libre asociación y creación de asociaciones gremiales de inscripción voluntaria, impulsa la rearticulación del movimiento magisterial nacional; su vástago, la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), lugar para la resistencia a la dictadura. Considérese que en el gobierno de *facto* cristaliza un orden neoliberal; su dispositivo es el principio de subsidiariedad que transforma el papel del Estado en la educación, acorde al cambio de una democracia liberal con un Estado intervencionista, a una dictadura con un Estado subsidiario. Unido a la transformación en el sistema de financiamiento de la educa-

[6] Guerrero Antequera, Manuel. *29 de marzo 1985: Te beso papá.* Santiago de Chile, 29 de marzo de 2011. Disponible: <http://manuelguerrero.blogspot.com/2011_03_01_archive.html> (Recuperado: 29 de marzo de 2011), p.1.

ción pública, de un modelo de subsidio a la oferta a un modelo de subsidio a la demanda. El traspaso de los establecimientos escolares, desde la tuición del Ministerio de Educación, hacia sostenedores municipales y particulares; y la modificación en la estructura del puesto laboral de los profesores por la pérdida de su estatus de funcionario público. Son los procesos que configuran la gran reforma neoliberal chilena[7]. Sin duda, más de una causa se anida aquí, para una vocación política, como la de Guerrero, Nattino y Parada comprometida, hasta quedar sin aliento, en la lucha por una mejor sociedad. Con su pluma Manuel Guerrero Antequera, traza las coordenadas para orientar el porvenir "tal como mi padre y José Manuel arriesgaron y dieron sus vidas por la verdad y la justicia, nuevas generaciones surgen y dan con creatividad las luchas del presente, vinculados a aquella memoria del crimen, pero también de los compromisos, las militancias por una vida digna"[8]. Repárese en ese pasaje de singular valor, donde la memoria del crimen aparece enlazada con la militancia por una vida digna, ética que cimenta todos los derechos humanos, así como, un Estado de Derecho: la dignidad de la persona.

En la voz de Manuel: en su circunstancia.

II SANTIAGO: Por una Pedagogía de la Reparación fundada en la alteridad

Volvamos al *Lugar para la Memoria* premunidos de una voz que ha recalado en la dignidad. ¿Qué militancia por una vida digna, es ésta, que se activa ante la iniquidad? La Pedagogía de la Memoria proporciona una clave a tal empresa; su "ciudadanía memorial" aparece como garantía de la defensa y promoción de los derechos humanos y de la propia democracia en cuanto espacio público[9]. Esta voz, carta de ciudadanía de la democracia es el lugar para fundar la Pedagogía de la Reparación. Reparar es enmendar, sin embargo, también es darse cuenta; ambivalencia que traza la retícula de su Pedagogía; una simple *epojé* nos enseña que reparar es desagraviar, satisfacer al ofendido; reanimar, restablecer las fuerzas, alentar, vigorizar, insuflar valor; arreglar algo que se ha estropeado, remendar, enmendar, corregir, en fin, remediar. Sin embargo, también es darse cuenta, advertir, tener o tomar en cuenta, atender, considerar, percibir, en fin, reflexionar[10]. Para el oficio de alquimista que compromete esta palabra, parece adecuado recoger la idea de repara-

[7] Véase Nef, Jorge. El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. Revista Docencia. Colegio de Profesores de Chile. Nº14, agosto, 2001, año VI. Disponible en: <www.revistadocencia.cl/indices/indice_14.html.> (Recuperado: 2 abril 2008). También nuestro trabajo "Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta la trama?". En, Revista *Brasilera de Educación.* Cuatrimestre mayo – agosto. Associçao Nacional de Pós-Graduaçao e Pesquisa em Educaçao, Río de Janeiro, pp. 311 a 328. Versión digitalizada disponible en <http://www.scielo.br>

[8] Guerrero Antequera, Manuel. *29 de marzo 1985: Te beso papá*, *op. cit.* p.7

[9] Osorio, Jorge y Rubio, Graciela. *El deseo de la memoria. Escritura e historia.* Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política, 2007.

[10] Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

ción como desagravio. Obsérvese, aquí, una urgencia: enmendar un agravio; suturar un perjuicio causado a alguien. Aunque ello sea imposible. ¿Qué suerte de aporía es ésta que radicaliza la impotencia fabricada de dolor? Sucede que es la dignidad de la persona humana la malograda, dañándose con ello el valor que fundamenta todos sus derechos, sentido en el cual, se hiere su dignidad. La dignidad de la persona humana, nos recuerda Humberto Nogueira "es el valor básico que fundamenta todos los derechos humanos, ya que su afirmación no sólo constituye una garantía, de tipo negativo que protege a las personas contra vejámenes y ofensas de todo tipo, sino que debe también afirmar positivamente a través de los derechos el pleno desarrollo de cada ser humano y de todos los seres humanos. Cabe señalar que la dignidad humana y el derecho a una vida digna fundamenta tanto los derechos civiles y políticos como los derechos económicos, sociales y culturales"[11]. Ese tesoro que es la dignidad de la persona humana y, su corolario, el derecho a una vida digna, son vulnerados en aquél *Lugar del Horror*; Manuel, lo denuncia, desde el dolor: "los torturaron a los tres, quemándoles cigarrillos en el cuerpo, sacándoles las uñas, aplicándoles electricidad y quebrándoles los huesos de la frente a culatazos. Al día siguiente, el 30 de marzo de 1985, dirigidos por el Fanta, con un cuchillo atacameño que le había regalado Moren Brito, los degollaron bajo Estado de Sitio camino a Quilicura y dejaron que sus cuerpos se desangraran. Hoy tres sillas vacías recuerdan a don Santiago y a los Manueles en el lugar en que les dieron muerte"[12]. Tal vez, esa oquedad pudiese ser denunciada y, en algún sentido, suturada en una voz para la memoria hecha alteridad. Es la ambivalencia de la palabra reparar la que anida un sueño político que, en vigilia frente al asesino de sueños artífice del contrasueño, asume el reto de una Pedagogía de la Reparación. El sueño político aparece, así, como el rito germinal de esta Pedagogía de la Reparación que nos inspira; su *modus operandi*, aparece bosquejado por una trilogía: darnos cuenta (reparar); dar cuenta (comunicar/denunciar); y actuar en consecuencia (reparar). Darnos cuenta, es tomar conciencia y, a su vez, mantener una conciencia lúcida y vigilante respecto del objeto a conocer, advirtiendo que las cosas aparecen sometidas a la multiplicidad y la contradicción, también, que a veces están solapadas, confundidas e incluso son invisibilizadas. Para el caso, darnos cuenta es escuchar la voz de la memoria en su circunstancia. A menudo, ello amerita el ejercicio de una *aletheia* o búsqueda de la verdad como descubrimiento; de lo que la cosa es, de su esencia, que se encuentra oculta bajo el velo de la apariencia, siguiendo la tradición griega[13]. Por su parte, dar cuenta, es comunicar, compartir, denunciar, en fin, tomar la parte que a cada uno le corresponde en el espacio

[11] Nogueira, Humberto. "Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano". En, Nogueira, Humberto (Cood.). *Dogmática y aplicación de los derechos sociales. Doctrina y jurisprudencia en Chile, Argentina y Perú*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Constitucionales, Universidad de Talca y Librotecnia,, 2010, pp. 9 a 93, p.12.

[12] Guerrero Antequera, Manuel. *29 de marzo 1985: Te beso papá*, *op. cit* .p.6.

[13] Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía*. Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Joseph-María Terricabras. Barcelona: Ariel, 1999.

común, con una palabra, participar. Darse cuenta y dar cuenta, instan a actuar en consecuencia, para el caso, en un hacer comprometido con el otro y su dignidad; cuna de todos sus valores y derechos que son, también, los nuestros. Estos vínculos permiten nuestra humanidad, sin más; se originan en formas de relación con lo otro y con los otros, en una suerte de sumisión a la alteridad, lo cual no nos transforma en otros, sino por el contrario, nos conforma más intensamente con nosotros mismos; descubrimiento de la temprana civilización occidental, unido a las ideas de bien, justicia, belleza, en fin, de amor. Lo que en el conocimiento manifiesta la unión entre ver, saber y ser, nos dirá Emilio LLedó[14]. He aquí algunas claves para esta tarea de búsqueda e inventiva de una Pedagogía de la Reparación.

Memoria y reparación anuncian un mensaje de alteridad, que bien puede constituirse en una arquitectura de alteridad, tal como lo anticipase Aristóteles. Su arquitectónica es el arte principal al cual están subordinados los otros artes, por ello debe preferirse; es, además, un saber organizador, tanto en el saber práctico como filosófico y dominio al cual pertenece el bien. El filósofo de la ciencia política, es un arquitecto del fin por la cual una cosa es llamada buena y mala de un modo absoluto[15]. Nótese las posibilidades que tal pensamiento brinda a una Pedagogía de la Reparación, que funda una experiencia moral en la alteridad que nos compromete a hacernos cargo radicalmente del Otro, un puro humanismo del Otro, en el verso de Emmanuel Levinas[16]. Hacerse cargo radicalmente del Otro, conduce así, a un sentimiento de acogida y hospitalidad; auspicioso destino humano éste de la sumisión a la alteridad, que aparece enlazado a la comprensión del Universo "a la acogida sin condiciones a lo Otro. Y esencialmente, de los Otros. Esta es su virtud. Ocio, hospitalidad, que los antiguos celebraron como la dignidad por la que el hombre vence el tiempo lineal de las apariencias. Por la que vence de alguna manera su finitud"[17]. La dignidad aparece así enlazada al Otro modo, cierto y seguro, de hacernos cargo de nuestra propia humanidad; ejercicio radical de reparación: arquitectura de memoria y alteridad.

En la voz de un silencio: Santiago.

III JOSÉ MANUEL: El arte: Un lugar para la reparación

Desandemos, lentamente, el Camino del horror acompañados del tañido de la memoria; cada paso, hace posible comenzar a recuperar el sentido y contenido de la dignidad. En la oquedad de cada una de esas sillas escolares, fabricada de horror

[14] LLedó, Emilio. *Memoria de la ética. Una reflexión sobre los orígenes de la theoría moral en Aristóteles*. Madrid: Santillana Taurus, 1994.

[15] Aristóteles. "Ética Nicomaquea". En: *Obras. VI Tratados de Ética*. Madrid: Aguilar. Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulo y notas por Francisco de P. Samaranch. Libro Sexto, 1977, pp. 1240 – 1250.

[16] Levinas, E. En, Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía.Op. cit.*

[17] Giannini, Humberto. *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Universitaria, p.117.

y dolor, se anida la semilla para la recuperación; hemos de esforzarnos, en el límite de nuestras posibilidades, para descubrir y, más aún, desarrollar la capacidad inventiva para reparar. Escuchemos sus sonidos y silencios: memoria y alteridad, pueden trazar la retícula para una Pedagogía de la Reparación que aliente un sueño político en la búsqueda de una mejor sociedad. Mas, ¿De qué dispositivos disponemos para *no morir en el intento* ? ¿Qué suerte de alquimia pudiese permitirnos hacer la maravillosa transmutación de un *Lugar para el Horror* en un *Lugar para la Memoria*? Hemos de tener coraje para volver a pasear del brazo junto a multitudes, por las amplias alamedas del *Lugar para la Memoria*. Disponemos del arte, fiel compañero de vicisitudes, para fabricar el *locus* de la reparación. No es azaroso que el periplo de esta reparación, por la memoria y la alteridad, tenga como origen y destino el arte; el *Lugar para la Memoria*, es su origen; su destino es la obra titulada *Pareja* de la artista Francisca Núñez[18], que aquí ha mudado su patronímico, por derivación, a *Reparación*. Disponemos, entonces, de un testimonio en la forma de evidencia: en el arte existe una clave para suturar, alentar y denunciar, lo que es lo mismo, para erigir una Pedagogía de la Reparación.

Volvamos, pues, a pasear por el *Lugar para la Memoria: Nattino, Parada y Guerrero;* las sillas son el testimonio de una ausencia radical, sin embargo, su emplazamiento es una invitación a la acción: hemos de actuar en consecuencia. ¿En consecuencia con qué? Ciertamente, que con la dignidad humana, y el derecho a una vida digna piedra angular de la democracia. Esa misma obra de arte permite actuar en consonancia con la arquitectura de la alteridad; dispositivo para de la reparación. En el *Lugar para la Reparación*; la artista ha trabajado con sus manos para modelar la justicia, poniéndonos generosamente su arte para el desarrollo de nuestra vocación por la *polis*. Su otrora, *Pareja,* hoy*, Reparación* corporeizada en *El Escaño del Encuentro;* un exótico escaño humanizado, que bien podemos emplazar en la pequeña plaza adosada al *Lugar para la Memoria* ¿Qué nos sugiere ese encuentro del uno con lo otro, en la configuración del nosotros? ¿Qué nos enseña esa imbricación del uno, el otro, en fin, del nosotros con el objeto que ambos sustentan y al unísono les sustenta? ¿Qué clave es posible descubrir en la imbricación que contenido y continente muestra aquél escaño humanizado o humano escañizado, objeto fundacional del *Lugar para la Reparación*? Por de pronto, es dable pensar en el otro como compañía en la memoria; como posibilidad para un ejercicio de alteridad; y, ciertamente, como un reto para una inventiva de reparación. Pues,

[18] *Pareja*. Obra de la artista chilena Francisca Núñez. Premio Altazor a las Artes Nacionales, categoría escultura, 2005. Disponible en <www.premioaltazor.cl/francisca-nulez-plan-b/> (Recuperado: 6 de marzo de 2011)

se nos parece que sumirnos en la alteridad es un medio óptimo para conformarnos con nosotros mismos; donde reparar sea también un ejercicio de auto-reparación.

¿Dónde radica, entonces, esa suerte de poder de transmutación ético que posee el arte como dispositivo para la memoria, la alteridad y la reparación? Al situar el interrogante en la Pedagogía destacan los contenidos estéticos y morales de una nueva educación, clave para esa experiencia moral que pone el efectivo ejercicio el pensamiento y el acto moral insuflándoles vigor y dinamismo, en su lucha contra el embotamiento progresivo de la conciencia moral, enseña Millas, el filósofo[19]. Parece válido, entonces, pensar en el poder del arte como un medio adecuado para la Pedagogía de la Reparación; baste observar las conmovedoras experiencias de *Flor de Arte*, programa de inclusión social de niños y jóvenes con necesidades extraordinarias a través del Arte[20]. También, la iniciativa de Orquestas Juveniles e Infantiles que han encontrado en la música un medio de enfrentar la exclusión[21]. No resulta curioso, entonces, que el pasado 29 de marzo se convoque a una Velatón Cultural, para conmemorar el "Caso Degollados", bajo la consigna "Con Memoria y Alegría, Adelante por la Vida. Parada, Guerrero, Nattino ¡¡Presente!!"[22]. Es, el curso normal de los acontecimientos, cuando nos situamos en el imperativo moral de la Reparación.

En José Manuel: la voz conciencia y la esperanza.

Tañido este de la memoria; arquitectura para una alteridad, viga maestra del *Lugar para una Pedagogía de la Reparación.* Manuel, nos ha iluminado en este sueño político "Somos muchos/as. Honraremos sus vidas y no dejaremos de denunciar y exigir justicia a sus asesinos y al Terrorismo de Estado. Hacemos el esfuerzo diario de seguir enamorados de la vida, como una conquista que no nos pueden ni queremos que nos quiten. Por eso decimos, ¡Con Memoria y Alegría, Adelante por la Vida!

Hoy pondré mi vela por el último beso que di a papá, y a quien he dedicado mi modesta vida, junto a mi compañera e hijas. Ahí estaremos, en la calle, codo a codo. Y entre la gente, quiero verte bailar…"[23].

Debemos actuar en consecuencia: debemos Reparar.

Talca, Región del Río Maule, Chile. Otoño del 2011.

[19] Millas, Jorge. *El desafío espiritual de la sociedad de masas*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1962.

[20] Véase <www.flordearte.cl> También en Facebok: <flordearte@coanil.cl>

[21] Véase<www.fundacionorquestajuvenil.cl>

[22] Afiche en colores, mediante el cual se realizó la convocatoria a la velatón cultural que se realizó en el mismo lugar del secuestro, esto es, en el frontis del ex Colegio Latinoamericano de Integración, en la comuna de Providencia, en Santiago de Chile, el pasado martes 29 de marzo a las 19 horas.

[23] Guerrero Antequera, Manuel. *29 de marzo 1985: Te beso papá, op. cit* .p.7.

Manifiesto de la Comunidad Escolar de O Pelouro

A quienes acompañan la infancia...

Las madres y los padres de esta comunidad escolar vivimos a diario un hecho insólito, excepcional, que nos confirma cotidianamente aquello que al principio intuimos: estamos en un entorno protegido, el territorio del Niño. El carácter y el alcance que este hecho tiene debería verse no a través de teorías que ocupan unos epígrafes en el poco profundo currículo de las facultades de Ciencias de la Educación... sino en la historia vivida por sus protagonistas, los niños.

Muchas de las familias llegamos a Caldelas llenos de inquietud y no pocas veces impotentes frente a un sistema que llaman educativo, pero cuyo propósito era y sigue siendo adaptar, domesticar, hacer pasar por el aro de una pedagogía obsoleta, rígida y punitiva, a nuestros hijos. Y como quiera que los niños no se dejan domesticar fácilmente, los declaraban incompetentes, ineducables, y los inscribían en esas luengas listas que se forman con los nombres y diagnósticos de aquellos que el examinador llama por su forma de ser intolerable: son los desadaptados, los incorregibles, los locos y los tontos, los raros, los inútiles, los difíciles, los contestatarios... Los famosos niños-problema que la escuela, ahí fuera, en el territorio del adulto y del papel certificador, lejos de proponerse educar, aísla y fragmenta, concienzuda y eficientemente arropada por el discurso mayoritario de una psiquiatría que se ha acabado convirtiendo en servil expendeduría de las grandes corporaciones farmacéuticas.

El principio de integración es un pilar de nuestras leyes educativas –no solo en nuestro Estado, sino a nivel europeo- pero el principio de integración no se refiere a sacar al niño del aula para darle el apoyo educativo "especial" que se supone requiere, puesto que de ahí se sigue que se llama integración al mero acceso de los niños-problema al edificio de la escuela. Entonces, el principio de integración es peor que una estrategia ineficaz: es cinismo.

Lo que se hace en esta escuela no sorprende a los educadores, investigadores y científicos del neurodesarrollo porque sea nuevo, sino porque es real. Algunas de las teorías en que se funda el quehacer pedagógico honesto y radical de esta escuela están firmadas, con las aportaciones de 35 años de entrega a la infancia con rigor científico de Juan y de Teresa, por Vigotsky, Luria, Bruner... y demás, a quienes todos conocéis, pero que en el sistema escolar no se aplican aunque se estudien como las mejores, porque no pueden aplicarse desde los mismos parámetros que hacen imposible la aplicación de esas teorías... Y es que la lógica no debería ser una disciplina ajena a los educadores...

Por todo ello, y porque nuestros hijos aman esta escuela como propia, con todo lo que eso implica, nos resistimos y seguiremos resistiéndonos a esta sutil manera de

aplicar una eugenesia educativa, cegando los caminos del desarrollo –emocional, intelectual, social- de nuestros hijos por parte de un sistema que culpa a los niños de su fracaso. No concebimos que ante tanta irresponsabilidad, tanta ceguera y lavamiento compulsivo de manos de quienes tienen la responsabilidad de mantener ese sistema (des)educativo, la respuesta pueda ser desentenderse, no sería ético y ni siquiera racional.

Nos resistimos y seguiremos resistiéndonos a etiquetar a los niños desde la carencia, el déficit, el problema. Nos resistimos y seguiremos resistiéndonos a "integrarlos aparte", en el aula de apoyo, en el colegio de educación especial. Nos resistimos y seguiremos resistiéndonos a taponar el dolor de los niños con psicofármacos de primera, segunda ni última generación. Nos resistimos y seguiremos resistiéndonos a aceptar un "no puede", "no es"...

Y desde esta resistencia activa exigimos soluciones educativas para una sociedad que ha perdido el rumbo. Sabemos -nosotros sabemos como nadie al mirar hoy la emoción de nuestros hijos- que es posible una educación para la vida, para todo niño, que aquí se revela a cada minuto. Sabemos que es esta comunidad aprendiente, dialógica, desde el compromiso y la colaboración enriquecedora entre todos sus miembros, la que educa, y no un sistema de pupitre, tarima y santillana capaz de llamar "innovación educativa" al soporte informático en el aula. Si es que no saben, entonces son necios; si saben y aun así no cambia nada, entonces además de necios son viles.

Aquí la innovación educativa consiste en llamar a los niños por su nombre, porque en estos contextos del crecer con otros los niños se dan a sí mismos su verdadera identidad. Aquí crecen nuestros hijos felices, aquí aprenden a leer el mundo y aquí desarrollan recursos para mejorarlo. Esta es la escuela que queremos y que necesitamos, la que reclamamos para la infancia, la que se propone la tarea educativa a partir de un sustrato científico, mediante las relaciones humanizadoras, dirigida por la ética, mediada por el arte y la creatividad, asentada sólidamente en la reflexión crítica... y en la que el Niño es su razón de ser.

Los niños y niñas tienen el derecho a una educación para la vida, a escuelas centradas en el Niño, a contextos escolares saludables que favorezcan el desarrollo de todo su potencial. A entornos educativos donde el Otro no sea el receptor de nuestra tolerancia, sino quien nos conmueve con su excepcionalidad. Los niños y niñas tienen derecho a la belleza, a la felicidad y al aprendizaje que los prepare para la vida y no para el mercado.

Nuestra esperanza crece, implacable, cada vez que un futuro maestro visita esta escuela: nada es igual después de asomarse a esta realidad. Ya no es posible mirar a los ojos de la infancia sin comprometerse con ella. Exigid la mejor formación, porque el Niño la exige de vosotros para que le ayudéis a lograr su pleno desarrollo.

¡Llevaos dentro el Pelouro y fecundad la escuela con él!

Segregación de excelencia

Asociación Cultural Candela
Madrid

Dentro del cúmulo de propuestas que se vuelcan hacia la ciudadanía siempre que se anuncian elecciones, la actual Presidenta de la Comunidad Autónoma de Madrid, Esperanza Aguirre, ha anunciado para la próxima legislatura, si su candidatura gana, lo que ella ha llamado "bachillerato de exigencia". Dicho Bachillerato consistiría en habilitar un Instituto en el Centro de Madrid para que el alumnado con mejores expedientes académicos durante la Educación Secundaria Obligatoria acuda, si lo desea, a este Centro, en el que estarán sólo ellos, separados del resto que no hayan alcanzado este nivel de calificación escolar. Los profesores que les impartan la formación, tendrán un complemento extra en su salario.

No nos sorprende la propuesta, que será una imposición, como lo fue el examen que se realiza al alumnado de 6º de Primaria[1] y 3º de Educación Secundaria. Un examen que, falsamente, llaman las autoridades educativas de la CAM "evaluación". No lo es, ni se le parece, sino que se trata de una prueba externa de carácter finalista, no diagnóstica, que examina contenidos de matemáticas y lengua que, bajo el pretexto de evaluar "el funcionamiento de los proyectos educativos y de los planes de mejora del rendimiento escolar", se utiliza para establecer un ranking tan ficticio como absurdo educativamente hablando. Elaboramos en su día un texto explicando y analizando por qué nos oponíamos a esta prueba que categoriza a las escuelas en buenas, malas y regulares, según la puntuación que el alumnado saca en este examen tan inútil como absurdo desde la óptica educativa[2].

Y sigue sin sorprendernos la propuesta "de excelencia" que ahora comentamos porque, entre legislatura y legislatura, apareció también la no menos famosa *Ley de autoridad del profesorado*[3], a la que también contestamos desde la indignación[4], y un cierto sentimiento de rabia al comprobar una vez más, la incapacidad de los legisladores, su ignorancia sobre lo que significa la construcción de la autoridad educativa, cosa que jamás puede imponerse desde una ley, sino que se construye en la relación: reconocemos "autoridad" en quien nos quiere y nos respeta, en quien es capaz de generar un buen clima en el aula, condición indispensable para aprender.

[1] Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI). ORDEN 5420-01/2005, de 18 de octubre, de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

[2] http://www.nodo50.org/candela/pdf/prueba6_2008.pdf

[3] Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor

[4] http://www.nodo50.org/candela/pdf/madera.pdf

Y nueva vuelta de tuerca ahora. Desde nuestro colectivo[5] queremos analizar esta propuesta, ofreciendo argumentos que esperamos y deseamos sirvan a personas y colectivos para poder tener un elemento más de análisis ante lo que nosotros consideramos una medida segregadora. Y lo es porque separa a nuestro alumnado, a nuestros chicos y chicas, en aras a conseguir formar individuos "eficaces", competitivos, excelentes… para el objetivo que defienden quienes tienen el poder político mayoritario en la Comunidad de Madrid: desarrollar al máximo, seguir pisando el acelerador de la economía en este contexto dominado, sin contestación mayoritaria, por el capitalismo neoliberal. Para ello necesitan de la complicidad de una escuela que forme individuos de conciencia inmune. Preparados para, ajenos al dolor inmenso que generan, continuar y profundizar las exigencias de un mundo competitivo cuyas consecuencias para la inmensa mayoría, saltan a la vista.

Propuesta, entonces, a la que nosotr@s le ponemos nombre y apellido: excelencia segregadora. Sus mejores, sus excelsos. Bien separados del resto, los que no llegan a su excelencia, por incapacidad cognitiva o/y social, los "defectuosos", "deficientes", "violentos"… Los que no han tenido ni las ganas ni la oportunidad de exigirse en el empeño de sacar adelante las materias del curriculum oficial, no estarán con ellos y ellas.

Parece, según las palabras[6] de la Presidenta de la Comunidad de Madrid, que esta iniciativa tiene como objetivo mejorar la calidad de lo que ellos consideran "nuestra" educación... ¿Calidad?, ¿qué significa calidad educativa para la señora Aguirre y quienes avalan su proyecto?, calidad, ¿para qué?, ¿qué es una persona educada para la opción que representa la señora Aguirre?

Nosotros apostamos por la calidad y la excelencia educativa, pero claramente la entendemos de modo distinto. Para nosotros, la excelencia educativa debería encaminarnos hacia un objetivo que engloba las materias y actividades del alumnado: mejorar una sociedad, donde la vida buena para todos sea posible y en la cual estén garantizadas las necesidades básicas de los seres humanos (alimentación saludable, vivienda digna, educación y sanidad pública y gratuita…).

Para nosotr@s, una persona educada con calidad es una persona que se siente libre y decide y actúa teniendo en cuenta un contexto donde la convivencia con l@s otr@s se convierte en una actividad esencial para sentirse identificado consigo mismo y con su entorno. Y esta convivencia, hablando ya de terrenos formativos, tiene un objetivo educativo: el aprendizaje basado en el principio de la cooperación con los otros, semejantes como seres humanos, aunque probablemente diferentes en su cultura y características, pero siempre imprescindibles para poder

[5] Desde la Asociación Cultural Candela nos dedicamos desde hace más de veinte años a la tarea de abrir espacios educativos y formativos a quienes están siendo excluidos del sistema educativo y social (www.nodo50.org/candela).

[6] Por ejemplo en la entrevista que Carles Francino realizaba a Esperanza Aguirre en la Cadena Ser, el 2 de Mayo (http://www.cadenaser.com/actualidad/audios/entrevista-esperanza-aguirre-hoy-hoy-2011/sernotnac/20110502csrcsr_11/Aes/)

aprender a pensar en común cómo construir una sociedad mejor para poder seguir viviendo todos y todas en condiciones dignas.

Es por ello que la escuela no debe ignorar que la única manera para poder pensar bien, es decir, haciendo preguntas inteligentes, significativas, desde cualquier materia del curriculum "oficial", es hacerlo en común, acompañados por el experto, el maestro, la maestra, un profesional con actitud y aptitud para desempeñar el oficio de educar formando personas inteligentes y sensibles. Este principio no es una mera declaración de intenciones, sino que está científicamente avalado por autores tan imprescindibles y reconocidos como Vygotsky, Luria, Dewey, Bruner, Freire...

No pretendemos ofrecer ahora un tratado de pedagogía intercultural y cooperativa, sino poner el dedo en la llaga que ha abierto esta propuesta que no oculta la intención de quienes nos gobiernan, envueltos como estamos en la crisis generada por las dictatoriales medidas de quienes forman parte del entramado del FMI y el Banco Mundial, entre otros.

Nuestros gobernantes aplican una política que en el terreno educativo trata de alimentar e ir construyendo escuelas que amaestren individuos que sirvan a sus exclusivos intereses desde la más tierna infancia. Sólo así puede entenderse la comparación que la señora Aguirre hace de la formación del alumnado, de nuestros chicos y chicas, con la preparación de deportistas de élite, ofreciéndonos el ejemplo del tenista Rafael Nadal como "modelo", tomando como ejemplo un deporte donde el individuo y su contrario son los que dirimen el duelo para decidir el ganador y el perdedor. Esta élite, para llegar a serlo, como todo el mundo sabe, se forma en clubs privados sólo al alcance de unos cuantos privilegiados. Si éste es el objetivo, está muy claro que no pueden entrar todos en esa élite, sería socialmente imposible e inviable. Para entrar por esa estrecha puerta, ahora convertida en aula de excelencia, tendrán que hacer la guerra del todos contra todos, competir por entrar allí, quedando la mayoría a la intemperie. No nos engañemos: el triunfo, hoy, tiene que ver con la consecución de dinero y poder al precio que sea. Los conflictos se dirimen a balazos y el poderoso presume de su gesta, aunque para ello confunden interesadamente los conceptos de valor y precio. La traición, la compra de voluntades, la violencia sobre los perdedores de la historia moderna es el pan nuestro de cada día y en esta confusión y perversión de valores imprescindibles

para la convivencia humana, el otro es no sólo rival sino hasta enemigo de "mis" intereses. Este contexto es tan irracional y tan dañino que sólo pueden ocultarlo y disimularlo, echando un velo sobre la conciencia de las personas, deformadas por la telebasura o informando mentirosamente con la complicidad bien pagada de sus medios de comunicación. La pieza inmoral que les faltaba es inocular el vacío de la ceguera desde la edad de la educación obligatoria. No somos incautos. Lo que sucede dentro de la escuela está condicionado y mediatizado por la piel que la habita y envuelve.

La escuela, entendida como comunidad educativa, tendría sentido si en ella apostásemos por acciones educativas y formativas que tuviesen como objetivo el desarrollo de un hábitat humanizante, inteligente, cuestionador, donde el aprendizaje fuese auténticamente significativo y la participación de todos sus estamentos (profesorado, familias, alumnado) formasen sus señas de identidad. Sólo así educar para la vida podría enfrentarse a un amaestrar para el mercado.

Sabemos que son muy malos tiempos para soñar en el vacío líricas imposibles. La decepción, el desencanto, la soledad es lo que sienten much@s veteran@s maestr@s al comprobar el actual estado de la cuestión de lo que significa trabajar una escuela que eduque para la vida. Pero también reconocemos que no estamos tan sol@s. En nuestro territorio hay ejemplos hermosos de integración radical de las diferencias, espacios educativos en los que los chicos y chicas todavía aprenden las materias que forman el curriculum evidenciando que la diversidad es necesaria para sentirse muy contentos colaborando con sus semejantes en la construcción de un contexto más humano. El alumnado de estas escuelas entiende muy bien esto y el profesorado es capaz de hacer que el tiempo y el espacio escolar cooperado desde la diferencia, social, cultural, cognitiva..., nos hacen mejores a todos.

Desde este convencimiento, seguimos apostando por regenerar espacios que puedan hacernos pensar en lo que nos está pasando. Pasar de la queja a la acción para construir algo nuevo. Estos espacios, estas escuelas por las que optamos, necesitan de profesionales, adultos, con capacidad y actitud para poner en marcha este objetivo. Y no nos va a venir la solución esperando una ley pactada desde el poder.

Repetimos. No tan lejos tenemos tercos y magníficos ejemplos, donde esto no es una pura teoría o un panfleto pedagógico, sino que se lo han tomado en serio, trabajando con pasión y profesionalidad ejemplar, colocando a los chicos y chicas en el centro de su actividad, y haciendo posible que tanto alumn@s cognitivamente muy preparados para el aprendizaje, como los menos dotados, puedan estar juntos para que todos y todas se formen. Son las escuelas de la integración radical, en las cuales la organización escolar, los espacios, los tiempos, los profesores y profesoras saben que hay una expresión didáctica que ayuda a crecer a un individuo sano, para una sociedad mejor, y esa forma es la cooperación, desde la integración radi-

cal, aunque para ello haya que poner patas arriba la organización escolar que nos condiciona desde hace decenios. Asomarse a ellas, y nosotros lo venimos haciendo desde hace años, es comprobar la belleza del día a día de un alumnado que aprende apasionada y cooperadamente, desde la matemática, la filosofía, la historia, la literatura, el arte..., para recrear un mundo mejor, más justo, más humano.

Y es una profunda falacia afirmar que los mejores necesitan estar ellos solos en un aula, separados del resto. Esa necesidad de la que nos hablan es su necesidad, la del beneficio irracional, una necesidad mercantilista, segregadora, una muerte anticipada de una vida mejor para todos y todas. Separar a los mejores curriculums no mejorará la formación que reciben, pero sí entorpecerá la convivencia e impedirá que se enriquezcan de la construcción del conocimiento plural, diverso y cooperado.

Probablemente, les hará más dóciles para plegarse a las condiciones del flexible mercado de trabajo, cuyas consecuencias estamos padeciendo. No seremos nosotros quienes alimenten el pánico. Basta con asomarse a cualquier noticiero televisivo, radiofónico o rastrear internet por cualquiera de las páginas encargadas de informarnos sobre el contexto social en el que nos encontramos. Nos hacen la guerra para seguir saqueando el planeta. Y aquí, en nuestras ciudades y pueblos, también. Es hora de tomar decisiones urgentes: o nos juntamos quienes seguimos creyendo que puede existir una escuela pública que eduque para la vida, o su fuerza, la de los poderosos, seguirá amaestrando para el mercado cuyos resultados saltan a la vista. Y si la escuela y sus componentes, salvo excepciones, aplauden esto, la historia nos juzgará: el silencio de los corderos será también cómplice de este desastre.

Y terminamos este relato como lo empezamos, volviendo a insistir argumentadamente que esta propuesta es una separación segregadora. Sus mejores, sus excelsos. Bien separados del resto, los que no llegan a su excelencia no estarán con ellos y ellas. Pues estos excelentes se lo perderán... El drama es que seguiremos habitados por la tragedia que nos contextualiza. ¡Ojalá nos equivoquemos!

La Cañada Real Galiana. Un barrio por construir

Javier Rubio
Abogado
Miembro de CAES
(Centro de Asesoría y Estudios Sociales)

"El río se llena gota a gota"
Dicho marroquí.

El 29 de junio de 1974, el Boletín Oficial del Estado publicaba una nueva Ley de Vías Pecuarias[1] que otorgaba al ICONA (Instituto Nacional de Conservación de la Naturaleza) la competencia de custodia y vigilancia sobre los caminos pecuarios.

El 18 de octubre de 2007 la Cañada Real Galiana se hacía un hueco en la opinión pública a través de los telediarios del país por el violento desalojo y derribo de la vivienda de una familia marroquí, que culminó con nueve detenidos y decenas de heridos. Millones de personas conocieron ese día la existencia de una ciudad a las afueras de Madrid de la que nunca habían oído hablar.

En los treinta y tres años que separan ambos episodios, el número de habitantes de la "Cañada Real" ha pasado de apenas superar el centenar a más de veinticinco mil[2]. Viviendas y cobertizos han cubierto la mayor parte del camino, dejando el espacio imprescindible para una calle central de paso de vehículos. Actividades humanas de todo tipo, desde empresas de chatarra a cría de caballos, pasando por venta de helados, panaderías, restaurantes, centros de culto religioso, talleres mecánicos o consumo y venta de drogas, han tomado el relevo a la antigua trashumancia ganadera. Incluso, el Ayuntamiento de Madrid ha asfaltado los kilómetros necesarios para el paso de sus camiones hacia el vertedero de Valdemingómez. En la actualidad, la Cañada Real presenta un aspecto plenamente urbano, siendo el paso de ganado el último uso que cabría imaginar. El vial ya sólo conserva el nombre de "cañada" como vestigio de lo que fue en épocas pasadas.

Aunque, de hecho, es un barrio de Madrid, la mayoría de madrileños vive de espaldas a sus vecinos de la Cañada Real, conociendo ocasionalmente tan solo aspectos parciales o escasamente representativos por las noticias que muestran los medios de comunicación. El presente texto reflexiona sobre esta realidad cercana y lejana al mismo tiempo, con la mirada puesta en la capacidad de sus propios habitantes por participar de forma articulada y democrática en los cambios que han de venir.

[1] Ley 22/1974, de 27 de junio, de Vías Pecuarias, definía aquellas como *"los bienes de dominio público destinados principalmente al tránsito de ganados."*

[2] Ninguna institución es capaz de precisar la población real de la zona. Las estimaciones oscilan entre 25.000 y 40.000 personas, según las fuentes.

En los márgenes de la capital

Es curioso cómo durante décadas puede consolidarse un asentamiento de decenas de miles de personas a menos de quince kilómetros de la Puerta del Sol, pasando casi desapercibido para el resto de la población y sin apenas intervención de las diferentes administraciones.

La ocupación y edificación en las vías pecuarias es un fenómeno común en la península ibérica, correlativo a la decadencia de la trashumancia, que se acelera en la segunda mitad del siglo XX[3]. La Cañada Real Galiana atraviesa de norte a sur la península entre La Rioja y Ciudad Real con una anchura aproximada de 75 metros, y es a partir de los años sesenta cuándo se producen las primeras parcelaciones de la misma a la altura de Coslada y Madrid. Los terrenos que se empiezan a ocupar son dedicados mayoritariamente a pequeñas huertas, siendo escasa la presencia de viviendas permanentes.

Hasta mediados de los años setenta la ocupación de la zona se va desarrollando pausadamente, como una fina lluvia apenas perceptible. A partir de esa etapa, sobre todo en la zona más próxima a Coslada y coincidiendo con el mayor crecimiento de este municipio por la emigración del campo a la ciudad, el número de construcciones aumenta rápidamente, ejerciendo al mismo tiempo una presión para la expansión de las parcelaciones hacia el sur de la vía pecuaria, llegando hasta el término municipal de Getafe. También aparecen las primeras asociaciones de vecinos, distribuidas en seis sectores equivalentes a seis tramos de diferentes longitudes.

Desde los años ochenta se suceden oleadas de nuevos pobladores que, en líneas generales, atienden a la siguiente cronología: años ochenta población gitana española; años noventa y principios de siglo población marroquí y gitana rumana; a partir de 2005 en adelante población fundamentalmente gitana, aunque no solo, expulsada de diversos núcleos chabolistas desmantelados en la Comunidad de Madrid[4]. El uso de las construcciones como única vivienda familiar se intensifica a finales de los años 90 y se consolida en la década siguiente en un contexto de rápido aumento del precio de los pisos en el mercado español y la llegada de inmigrantes con escasa capacidad económica.

Desde el año 2002 se instala el núcleo chabolista de "El Gallinero", a un kilómetro del trazado de la vía pecuaria, sobre terrenos privados. Lo habita población rumana gitana, sin apenas recursos, con unas condiciones de habitabilidad infrahumanas atenuadas en parte por la asistencia de voluntarios de la cercana Parroquia de Santo Domingo de la Calzada, servicios sociales municipales y Cruz Roja.

Tolerancia consciente

Hasta la confección y promulgación de la nueva ley de la Cañada Real, diferentes competencias administrativas confluyen en la zona. La Comunidad de Madrid es la titular del terreno, gozando de las mayores prerrogativas para recuperar el vial. Los municipios por dónde discurre la zona poblada de la vía (Madrid, Coslada y Rivas-Vaciamadrid) ostentan una competencia residual en materia de disciplina urbanística que, en todo caso, debe contar con la firma de un Convenio específico con la Comunidad de Madrid[5], aunque de hecho actúan sin contar con ese aval, y por ello, en presunta desviación de poder. Por último, el Gobierno central detenta competencias en materia de seguridad ciudadana.

[3] Franchini, M.T. 1988. *"Una ciudad lineal espontánea: la Cañada Real de Merinas"*. Ciudad y Territorio 75-1/1998, pág. 132.

[4] Informe de la Fundación Secretariado Gitano y Accem, 2010. Accesible *online:* www.gitanos.org

[5] Informe sobre Competencias del Servicio de Disciplina Urbanística del Ayuntamiento de Madrid, de 6-5-2008.

En todo este tiempo la Cañada Real Galiana no ha sido objeto de tratamiento por ninguna administración, quedando orillada en las diferentes actuaciones que a lo largo de tantos años han emprendido en la región (Ley Especial 9/1985 para el Tratamiento de Actuaciones Urbanísticas Ilegales en la Comunidad de Madrid, Plan General de Ordenación Urbana de Madrid de 1997, Plan General de Ordenación Urbana de Rivas-Vaciamadrid de 2003, etc.).

El proceso de transferencia de competencias al gobierno regional tampoco desembocó en políticas concretas sobre la senda. En 1983 se aprueba el Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid, que otorga a ésta la competencia fundamental en vías pecuarias. En 1998 se aprueba la Ley de Vías Pecuarias de la Comunidad de Madrid que, en su artículo 10, encomienda al gobierno de la región la "recuperación, ampliación, conservación, mejora, administración, tutela y defensa de las vías pecuarias cuyo itinerario discurre por su ámbito territorial". Esta misma ley establecía la obligación legal, nunca cumplida, de aprobar un Plan de Uso y Gestión que planificase las vías pecuarias de la Comunidad de Madrid[6].

Algunas intervenciones públicas puntuales incluso parecían dar por sentado la normalización de la zona. Durante años, los municipios de Madrid y de Rivas-Vaciamadrid han girado recibos de la contribución (IBI) a numerosos habitantes. Con motivo de las obras de infraestructura que atraviesan la vía pecuaria (M-50, M-45, ampliaciones de la A-3), los ocupantes de las parcelas situadas dentro del trazado planeado fueron indemnizados generosamente a cambio de su desalojo. Hasta el año 2007 no se tiene constancia de ningún derribo de vivienda que estuviese habitada. Más recientemente, la Confederación Hidrográfica del Tajo indemnizó a varios ocupantes, que pudieron instalarse en pisos en otros barrios de Madrid, por el abandono de las parcelas en las que se realizaron las obras de encauzamiento de un arroyo afluente del Tajo (Los Migueles).

En tanto que planes urbanísticos y remodelaciones barriales pasaban de largo sin detenerse en la Cañada, a partir de finales de los noventa floreció un mercado de compra-venta informal de parcelas entre primeros ocupantes y nuevos vecinos que, a los pocos años, vivió su particular boom inmobiliario en paralelo al que se desarrolló en el resto del país. Este mercado de suelo al margen de registros y notarías que todavía hoy subsiste en menor medida, propició también, en el tramo aproximado de un kilómetro junto a la A-3, la instalación de varios clanes de venta de droga que compraron grandes parcelas a los primeros habitantes a medida que otros núcleos del narcotráfico se iban desmantelando en la región.

En definitiva, hablamos de décadas de complejo proceso de consolidación de un barrio entero con la permisividad de las administraciones públicas. Sin esa tolerancia no sería posible que miles de familias emplearan sus ahorros, incluso con préstamos bancarios personales, en la compra de terrenos a los antiguos propietarios y en la construcción de una vivienda estable. La prueba evidente de que aquella compra era "normal" la tenían en las decenas de viviendas de la década de los setenta que nunca han sido perturbadas por autoridad alguna. Podemos afirmar que, paradójicamente, la inacción de las autoridades a la hora de aplicar las normas legales ha aportado el grado de seguridad jurídica necesario para la normalización del comercio de terrenos y viviendas en esta franja de terreno de dominio público de la periferia de Madrid.

[6] *Artículo 29 de la Ley de Vías Pecuarias de la Comunidad de Madrid, de 1998.- El Plan de Uso y Gestión constituye el instrumento básico de planificación de las vías pecuarias de la CAM, y fija las normas de uso y aprovechamiento de las vías pecuarias de cuerdo con las características propias de los distintos ámbitos territoriales por donde discurren. Dicho Plan será aprobado por el Consejo de Gobierno previa remisión a la Asamblea de Madrid …"*

El Ayuntamiento de Madrid cambia el paso: los expedientes de demolición

A partir del año 2005 el Ayuntamiento de Madrid comienza a abrir expedientes de demolición de manera sistemática a muchas construcciones, incluyendo viviendas, de la Cañada Real Galiana en su término municipal, bajo la acusación de haber construido sin licencia sobre una vía pecuaria. Los expedientes no llegan a todas las construcciones, ni mucho menos, pero sí abarca un número considerable.

La decisión significa un verdadero volantazo en la dirección seguida durante décadas, y los motivos de ese giro, nunca explicados por el consistorio, pueden relacionarse con la aprobación de los nuevos planes de expansión del municipio (El Cañaveral, Los Ahijones, Valdecarros, Los Berrocales y Los Cerros) y que lindan con la Cañada Real, así como la promoción de Madrid como candidata a albergar los Juegos Olímpicos de 2012, primero, y 2016 después.

La reacción de los vecinos a estos expedientes se produce de forma individualizada, la mayoría de las veces a través de defensa legal particular que recurre los procedimientos. En otras ocasiones, sobre todo entre la población inmigrante, se desatienden las notificaciones en parte por desconocimiento (analfabetismo, dificultades para entender castellano, mucho menos un texto legal administrativo), en parte por falta de recursos, y en parte porque tras décadas de construcción sin molestias la posibilidad de derribo aparecía como algo muy remoto. En otras ocasiones, y dada la dificultad de notificar debidamente al interesado la apertura de un expediente, el Ayuntamiento de Madrid pone en marcha y lleva hasta el final expedientes de demolición a través de publicaciones en el Tablón de Anuncios del municipio, hasta el punto de que algún derribo se produce tras varios años de tramitación sin que a los habitantes de la vivienda se les entregara un solo papel.

Derribos de viviendas habitadas

En torno a 2007 algunos expedientes de demolición iniciados en 2005 terminan su tramitación administrativa, dejando al Ayuntamiento de Madrid vía libre para solicitar de un juez la autorización de entrada en domicilio necesaria para desalojar y derribar. Después de casi medio siglo de urbanización consentida de la Cañada Real, el gobierno de Ruiz-Gallardón, aplica su maquinaria institucional para el derribo de decenas de viviendas familiares[7].

Las demoliciones no contemplan alojamiento alternativo para sus ocupantes, a pesar de que los principales afectados suelen ser familias inmigrantes o gitanas con escasos recursos. Los modos en que se producen, con gran despliegue de antidisturbios, actitud agresiva de los funcionarios, toque de queda durante el derribo para las zonas adyacentes y pérdida de objetos personales bajo los escombros, parece esconder un ánimo ejemplarizante. De hecho, el Ayuntamiento de Madrid actualiza el mismo día en su página web cada nuevo derribo, conformando un completo historial de efectividad burocrática.

Amnistía Internacional, en su reciente informe sobre España "Derechos a la Intemperie"[8], ha denunciado estos derribos por ser contrarios al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), ratificado por España en 1977, que reconoce el derecho a la vivienda como derecho fundamental, y a los Principios Básicos y las Directrices sobre los Desalojos y el

[7] La maquinaria física, las excavadoras, son aportadas por las empresas concesionarias del servicio de demoliciones. Estas empresas posteriormente giran la factura al ayuntamiento, y éste, a su vez, reclama el pago de los costes de la demolición a los habitantes de la vivienda demolida a través de la agencia tributaria.

[8] Informe descargable en www.es.amnesty.org

Desplazamiento Generados por el Desarrollo[9], que contienen un sistema garantista de los derechos humanos para casos de desalojo masivo como el de la Cañada.

La reacción vecinal a las constantes demoliciones de los últimos tres años ha sido hasta ahora episódica, con movilizaciones puntuales no mantenidas en el tiempo. Las asociaciones de vecinos existentes tampoco han favorecido la articulación de los habitantes y los colectivos que intervienen en la zona, al estar centrados en la idea de legalizar sus viviendas, más que en paralizar los derribos. Hasta hace poco albergaban la esperanza de que sin hacer mucho ruido la Comunidad de Madrid aprobaría una ley con facilidades para la venta de terrenos a los ocupantes, al menos a los más antiguos, que son precisamente aquellos con más influencia en las asociaciones de vecinos.

La nueva ley de la Cañada Real Galiana

En la primavera de 2009 se alcanzó un acuerdo entre administraciones para la elaboración de una ley para la Cañada Real. A los pocos meses, siguiendo la corriente iniciada por Madrid, el Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid abrió simultáneamente más de trescientos expedientes de demolición sobre las construcciones situadas en su término municipal. El municipio está gobernado por Izquierda Unida en coalición con PSOE, lo que explica una política de amagar sin llegar a dar (no derribar), que pretende por un lado contentar a un electorado favorable al desmantelamiento de la Cañada (en especial electores de los barrios colindantes), y por otro lado no contradecir una herencia histórica de izquierdas que incluye procesos de movilización vecinal en barrios humildes de los años setenta y ochenta.

Finalmente, tras dos años de espera y un goteo constante de demoliciones, la Comunidad de Madrid ha aprobado la ley de la Cañada Real Galiana 2/2011, que establece un régimen jurídico específico para la zona. Las dos ideas fundamentales de la norma son la desafectación de la vía, dejando de ser dominio público, y el establecimiento de un plazo de dos años para que las administraciones implicadas (Ayuntamientos, Comunidad de Madrid y Delegación de Gobierno) suscriban un acuerdo marco que resuelva *"todas las cuestiones derivadas de la ocupación, desafectación y destino de los terrenos…, dando en todo el proceso participación a los afectados debidamente representados en asociaciones acreditadas."* (Disposición Adicional 1ª de la ley). En este punto, la propuesta de los ayuntamientos de Madrid y Rivas es derribarlo todo para convertirlo en zona verde, algo que podría contentar a una idea ecológica ciega ante las necesidades sociales más urgentes o a un electorado en posiciones cada vez más conservadoras. Desde colectivos variados han aparecido sin embargo propuestas más sensatas que no conlleven el desmantelamiento total[10].

Con esta ley, la Comunidad de Madrid ha conseguido superar el anterior marco legal que le atribuía las mayores competencias y la colocaba como responsable última. Al desaparecer legalmente la vía pecuaria, ya no podrá mirarse a la Comunidad para pedir explicaciones. Además no se hace ninguna alusión a las viviendas ya derribadas ni a los procedimientos de derribo en curso. Lo único claro en la ley es la desafectación, el resto de sus contenidos, en especial el acuerdo marco, están por definir.

[9] Doc. ONU A/HRC/4/18.

[10] En este sentido, el colectivo Todo por la Praxis ha presentado en marzo de 2011 su "Plan Cañada" que contempla una rehabilitación zonal y el establecimiento de un derecho de superficie para los habitantes. Consultar www.todoporlapraxis.es

Por la construcción colectiva de un barrio

La crisis económica golpea sin contemplaciones a la población de la Cañada Real. El índice de paro, ya elevado en cualquier barrio, es especialmente alarmante en la zona. Piénsese en la población inmigrante masculina, dedicada hasta hace poco a la construcción, sin apenas formación y dificultades para aplicarse en otros sectores. La imagen que proyectan los medios consolida el estigma negativo, relacionando inseguridad con minorías étnicas, y reduciendo aún más las posibilidades de acceso al empleo de la población de la Cañada. A medida que las prestaciones y subsidios se van agotando las situaciones personales empiezan a ser dramáticas. Nada de esto impide al Ayuntamiento de Madrid seguir adelante con sus procedimientos de derribo.

La situación actual llama a la movilización, en primer lugar para defenderse de los derribos y buscar la solidaridad entre los habitantes, y en segundo lugar para participar con fuerza propia en el proceso de negociación que, al menos en el papel de la ley, debe producirse entre vecinos y administraciones. Al contrario de lo que a veces cabe pensar, la organización de personas con preocupaciones tan similares como básicas (derecho a la vivienda), no resulta ni mucho menos fácil debido a una extendida desconfianza mutua, tras años de penosidades en un entorno de desinformación, a la cultura a veces predominante de "sálvese quién pueda", y a las lógicas diferencias culturales de colectivos llegados de casi todas partes. Si en las capas sociales medias y altas se producen luchas intestinas en competencia por posiciones de poder, en las capas sociales precarizadas y vulnerables, a falta de una izquierda comprometida con su causa, los de abajo compiten o recelan entre sí en un ambiente de gran incertidumbre vital. El resultado es el individualismo, el crecimiento de la diferencia y la xenofobia.

Con todo, la realidad se empeña en demostrarnos que precisamente en la organización del descontento reside un potencial liberador aún por destapar. A través de la cooperación y el apoyo en una movilización sostenida por justas reivindicaciones las anteriores dificultades son superadas al encontrarse unas personas con otras, al ver su situación reflejada en su vecino, al reconocerse como semejantes en un proyecto común. Lo que en un contexto de atomización social pueden ser marcadas diferencias de clase, género, raza o religión, en un proceso colectivo legítimo puede transformarse en elementos enriquecedores, integradores y movilizadores.

Desde comienzos de este año algunos grupos de vecinos vienen organizándose en asambleas y reuniones varias, desarrollando sin descanso una generosa y difícil labor de encuentro, que empieza a ver algunos frutos en múltiples expresiones de comunicación social (manifestaciones, fotografías, murales, radio, vídeo, textos, …). Multitud de personas y colectivos con diferentes vínculos en la Cañada intentamos aportar herramientas y análisis que sumen a ese proceso. Tímidamente, aunque con raíces cada vez más profundas, la creatividad, la alegría, la humanidad comienzan a aflorar y casi de forma natural se está levantando un barrio nuevo sin necesidad de tirar el que ya había. En una pared cercana a una vivienda derribada se lee *"nosotros sólo llegamos, también aquí hay amores, también aquí sentimos"*. No se olvida el pasado ni se parte de cero, sino que anteriores episodios y en general toda la memoria de la Cañada se incorpora al presente cargada de nuevos significados. Poco a poco, gota a gota, el río se va llenando.

Rebelión de usuari@s, familiares y trabajadores/as, contra la privatización de los Servicios Sociales en la Comunidad de Madrid

Verónica González
Trabajadora del C.O. Nazaret y
Miembro de la Plataforma de Afectados por los Cierres

La Comunidad de Madrid especula con los terrenos de los Centros de discapacitad@s intelectuales y de personas mayores

El 10 de marzo de 2011, el Gerente del Servicio Regional de Bienestar Social (SRBS), con el consentimiento de la Consejera de Familia y Asuntos Sociales y la Presidenta de la Comunidad de Madrid, cerró tres Centros de Discapacitad@s Intelectuales (Magerit, Fray Bernardino Álvarez y Arganda, además de ser desalojada la Residencia de Mayores de Carabanchel, para reubicar a usuari@s de los centros mencionados anteriormente. El motivo alegado fue "cesar la explotación de estos centros, aún sin preveer riesgo de inminencia apremiante general".

Estos cierres y desalojos de centros de disminuidos intelectuales y mayores, tienen diferentes objetivos: a) eliminar cerca de 200 plazas públicas, b) reducir personal temporal e interino, c) especular con los terrenos de los centros que no pretenden rehabilitar ni reabrir. La política del Gobierno de la CAM perjudica a los más débiles: discapacitad@s intelectuales adultos con familiares cuidadores/as entre 50 y 90 años, mayores en residencias y usuari@s sin familia, tutelad@s directamente por la propia CAM. Ésta política tiene consecuencias en el ámbito individual (daños a usuari@s, trabajadores/as y familiares), social (eliminación de plazas públicas y venta de nuestra soberanía y patrimonio, que se transforma en menores recursos) y económico (pelotazos y corrupción que traslada a quienes más necesidades tienen el coste de la crisis, aumentando la desigualdad).

Los Centros Ocupacionales donde se han reubicado trabajadores y usuari@s desplazados, pierden la calidad del servicio que estaban prestando, lo que sirve para justificar el cierre de más centros y su posterior privatización o, como paso previo, la externalización del servicio.

Esta agresión del Gobierno de la CAM, maltratando a l@s usuari@s y sus familias, privatizando los Servicios Sociales y precarizando el trabajo, no sería posible sin la colaboración de CC.OO y UGT, que se limitan a negociar las consecuencias de éstos cierres sin conseguir absolutamente nada y sin enfrentarse a la falsedad de las causas aducidas.

Ante la falta de representación sindical verdadera ha surgido una plataforma unitaria que integra a trabajadoras/es, usuari@s y familiares, para defender tanto los derechos de los derechos de los Disminuidos Intelectuales y Mayores como los derechos sociales, laborales y sindicales.

Una lucha larga y honrosa

El día 8 de Marzo de 2011, conocida la resolución 1185/2011 que faculta a la comunidad para ejecutar los cierres en 48 h, l@s trabajadores/as de los centros Magerit y Arganda deciden encerrarse en su centro. Al encierro en Magerit y de Arganda. Al encierro en el Magerit se unen familiares, usuari@s y trabajadores/as de otros centros mientras que en Arganda, al conseguir la reubicación conjunta de tod@s l@s ususari@s, finaliza su encierro.

El día 11 de Marzo, tanto las APAs (Asociación de Padres) como los Sindicatos Mayoritarios, legitiman con su firma los acuerdos con el Servicio Regional de Bienestar Social y la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, sin impugnar la causa principal, la manipulación de los estudios técnicos en los que se basa la Administración para el cierre de los centros.

Ese mismo día, al conocer el contenido de éstos acuerdos, se decide en la Asamblea de Magerit, la creación de una "Plataforma de Afectados por los Cierres", formada por usuari@s, trabajadores/as, familiares y APAs. Ésta plataforma considera incomprensible la firma de las APAs, de la que reniega el APA de Magerit y de los sindicatos mayoritarios, porque: a) legitiman una decisión del Gobierno del PP contra las necesidades de l@s usuari@s de dichos centros y sus familias, b) ocultan el autoritarismo de una administración privatizadora y mercantilizadora de los Servicios Sociales que toma sus decisiones sin contar con usuari@, familiares y trabajadores/as, c) se hacen cómplices de las graves consecuencias para usuarios, trabajadores/as y familiares. Éstas consecuencias consisten en: hacinamiento, distorsión de los ritmos y hábitos de l@s usuari@s, desestabilización de los difíciles equilibrios de las familias, incertidumbre de l@s trabajadores/as sobre su próximo destino, d) no contó con l@s comités de empresa, con l@s delegad@s sindicales, ni con l@s trabajadores/as de los centros afectados.

Ni en el Acuerdo del día 11 de marzo, ni en ninguna de las cinco reuniones de la Comisión de Seguimiento entre administración y sindicatos, se menciona lo que pasará con l@s trabajadores/as de Magerit trasladados a otros Centros Ocupacionales por tres meses, ni de l@s trabajadores/as que no son de atención directa (mantenimiento, auxiliares de hostelería, administración, personal de cocina, etc), duplicados en las Residencias de Carabanchel y Arganda al juntar dos plantillas. Tampoco se hace referencia a l@s trabajadores/as de la Residencia de Carabanchel trasladados a la Gran Residencia y a Vista Alegre, ni tienen en cuenta a los dos trabajadores expedientados por enfrentarse a sus direcciones durante los días de traslados forzosos y posteriores, en defensa de su profesionalidad y de los usuari@s.

Llevamos 68 días de encierro en el Centro Ocupacional Magerit, resistiendo al ataque de la Administración hacia los Servicios públicos, el silencio cómplice de los sindicatos mayoritarios CC.OO-UGT y de las APAs firmantes de Arganda y Fray Bernardino.

Los compromisos de CCOO-UGT con la CAM para evitar la reducción de liberados sindicales y con el Gobierno de España para facilitar la Reforma Laboral, explica el vacío de información sobre esta lucha en los medios de comunicación, en los medios de la izquierda institucional y de muchos de los movimientos sociales controlados por ella.

Hemos realizado distintas movilizaciones, concentraciones y manifestaciones, sin conseguir que una lucha tan larga, activa y sacrificada para usuari@s, familiares y trabajadoras/es aparezca en los medios de comunicación, ni llegue a las redes de la izquierda social, sindical y política.

El SRBS manipula los resultados de los informes técnicos para justificar los cierres de los tres centros, oculta información,

dilata los procesos correctores y ejecuta la primera parte del plan. Con las firmas precipitadas de las APAs y fundamentalmente de los sindicatos CC.OO-UGT y los medios de comunicación a favor, se legitima todo el proceso y se imposibilita actuar sobre las causas, limitándose la negociación a las consecuencias.

Producto de la presión, el día 4 de mayo después de 57 días de encierro, la Secretaria General Técnica permitió examinar los estudios técnicos, sin poder realizar copia de los mismos. En dicho documento, no se recomienda el cese de actividad del centro, únicamente plantean medidas correctoras y controles de grietas, pero el SRBS no toma ninguna acción correctora, no acomete la solución de las deficiencias recogidas, no hace control de grietas. Únicamente dos meses después se levantan andamios en la parte afectada de la C/Águeda Díez. En los otros dos centros, no se ha realizado nada.

Se desalojan discapacitad@s y ancian@s para alojar a una universidad norteamericana

A finales de abril la Presidenta de la Comunidad de Madrid firmó con la Universidad privada de New York, un protocolo para que la Finca Pública de Vista Alegre se convierta en campus europeo de la NYU. Para montar un campus de una universidad de 800 estudiantes hace falta rectorado, bibliotecas, comedores, edificios de servicios, residencias, etc. Contará con residencia de estudiantes, y se rehabilitará el palacete, cediéndolo durante 40 años a cambio de un alquiler anual. En dicha finca se encuentran varios de los centros como el C.O Fray Bernardino Álvarez, la Residencia de Vista Alegre, la Residencia de Carabanchel y la Gran Residencia, afectados directa o indirectamente por los cierres.

La actuación de los poderes económicos y políticos tiene mucho que ver con la existencia de una izquierda impotente y cómplice. Sin embargo, la lucha decidida de usuari@s trabajadores/as y familiares unid@s, clarifica la crueldad antisocial de éstas maniobras, se propone impedirlas y muestra quienes son los amigos y quienes los enemigos de la protección social a l@s discapacitad@s.

Tras 68 días de encierro en Magerit, las diversas manifestaciones, concentraciones y comunicados a través de las redes sociales, no han conseguido que ésta lucha ejemplar llegue a todo el pueblo de Madrid en la medida que se merece. Pero, la fuerza de la unidad y la movilización de tod@s l@s perjudicad@s, se alimenta de la solidaridad de muchas personas, colectivos sociales, medios de comunicación alternativos, prensa digital y algunos sindicalistas que, desde los primeros días hasta hoy, están implicados en el encierro sin siglas, participando en las manifestaciones y haciendo turnos junto a nosotr@s.

Usuari@s, trabajadores/as y familiares reivindicamos desde esta plataforma, la vuelta inmediata de tod@s a los tres centros desalojados. Denunciamos la destrucción de plazas públicas y puestos de trabajo, la privatización y mercantilización de los servicios públicos y la venta del patrimonio común. No saldremos de allí hasta que la administración se comprometa a que podamos utilizar todas las partes y talleres del C.O Magerit que no

están clausuradas, mientras se acometen los estudios del CEDEX y la reparación de las partes afectadas.

REAPERTURA INMEDIATA DE LOS CENTROS DE DISCAPACITAD@S Y RESIDENCIA DE MAYORES CON TODOS SUS TRABAJADORES

EN DEFENSA DE LOS SERVICIOS PÚBLICOS Y SUS TRABAJADORES

EN DEFENSA DE LA DIGNIDAD DE L@s MAYORES Y LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

NO AL CIERRE DE CENTROS PÚBLICOS

NO CREAS LO QUE DICEN, MIRA LO QUE HACEN

SOMOS PERSONAS, NO MERCANCÍAS

Plataforma de afectados por los cierres de Centros de Discapacitados Intelectuales (C.O y C.D Magerit, C.O Fray Bernardino Álvarez y CADP de Arganda) y de Mayores (Residencia de Mayores de Carabanchel) de la Red Pública de la Comunidad de Madrid.

(usuari@s, trabajadores, familiares y APAs)

Para más información consultar el blogs que elabora y actualiza diariamente, un familiar afectado:

http://www.Cerrojazoenmadrid.blogspot.com

http://www.Cerrojazovisual.blogspot.com

Para ver Manifiesto:

http://es.scribd.com/MANIFIESTO-de-Afectados-Por-El-Cierre-de-Centros-Ocupacionales/d/50668807

Para ver SOS anteriores: http://cerrojazoenmadrid.blogspot.com/p/sos.html

Correos electrónicos de la Plataforma: plataformadpcam@gmail.com - cierre_magerit@yahoo.es

15 Mayo 2011

La ruleta rusa de la energía nuclear

Emilio Santiago Muiño

Resulta imposible evaluar la magnitud de la catástrofe nuclear ocurrida en el complejo atómico de Fukushima Daiichi, Japón, tras el terremoto-maremoto del pasado 11 de Marzo. Varios son los motivos que impiden un juicio lúcido al respecto. El primero, y más obvio, es que la situación dista mucho de estar bajo control. El 19 de Abril, la empresa TEPCO y el gobierno japonés hicieron públicas sus estimaciones del tiempo que exigirá lograr que los reactores 1, 2 y 3 del complejo puedan ser considerados en parada fría; de seis a nueve meses. Por tanto, en su acepción reducida de acontecimiento técnico, la crisis sigue abierta. El segundo motivo que impide conocer y valorar el alcance de este desastre es el aplazamiento en el tiempo de sus consecuencias. Más allá del suceso mediático, que se hará coincidir con las fugas radioactivas y terminará con el fin de las mismas, los efectos sociales y ecológicos de la radiactividad liberada irán perfilando las verdaderas dimensiones de este cataclismo sólo a lo largo de las próximas décadas. Un último factor no puede obviarse a la hora de intentar juzgar los hechos. Como argumentaba Jaime Semprun en 1980, los estados concentran, al mismo tiempo, el monopolio de la definición del riesgo nuclear y el monopolio de la información en caso de problemas. ¿Quién puede, entonces, garantizar la transparencia y la veracidad de la información que llega de Japón? ¿De quién podemos fiarnos, si como constata Yuli Andreyev, antiguo viceministro soviético de energía atómica, no hay en el mundo ni un solo organismo independiente vinculado a la industria nuclear? En definitiva, ¿qué tipo de juicio puede existir cuando se es juez y parte en un conflicto? ¿Qué tipo de debate nuclear puede darse en el marco de una sociedad cuando la verdad está secuestrada por el discurso técnico, que nunca es neutro ni inocente?

Que todavía sea imposible valorar lo que está ocurriendo en Japón oculta una realidad mucho más grave: que algo así pueda ser, de algún modo, valorado. El mismo tipo de lógica demencial que crea las condiciones de posibilidad para que nuestros tecnócratas apuesten por la carta nuclear, hipotecando el futuro de nuestra especie y obligándonos a vivir bajo una amenaza y una vigilancia permanentes, es la que hoy establece la mirada predominante sobre el accidente de Fukushima, que es una mirada con un enfoque de costo-beneficio. Mi postura quisiera romper este falso esquema de percepción e interpretación. La energía nuclear es tan sumamente nociva, sus implicaciones y ataduras tan profundas, su existencia tan absurda e irracional, que no cabe ninguna negociación o cálculo, sólo su abolición, radical y unilateral. Sin embargo, y dado lo utópico de esta intención, es preciso entrar a regañadientes en el debate nuclear porque, a pesar de lo amañado del mismo, nunca se han dado en este tema condiciones tan claras para que la verdad sea, de nuevo, profundamente revolucionaria.

Los Amigos de Ludd señalan que ninguna reflexión técnica sobre la producción de energía debe realizarse sin analizar antes a qué fines sirve el consumo energético: *"que se sitúe en el centro la cuestión más importante: a dónde nos lleva el cumplimientos de ciertas necesidades*

-transporte, climatización, transformación industrial, etc.- y dónde queda la oportunidad para el escrutinio de cómo queremos y de cómo podemos vivir" (Amigos de Ludd, 2006*)* Y es que al igual que los técnicos, la energía nunca es inocente: su necesidad la determina un modo de sociedad; por otro lado tampoco es neutra: el uso socialmente masivo de un tipo de energía genera pautas sociales y dependencias muy profundas. Sin embargo, y aún compartiendo la idea de Los Amigos de Ludd, creo que resulta más fértil, de primeras, aceptar el debate técnico. Dado que el debate técnico es socialmente preponderante, está fuertemente legitimado y las fuerzas que presentamos conflicto y alternativa al mismo somos tan débiles, al asumirlo hasta sus últimas consecuencias (hasta llegar a agotarlo) es mucho más fácil dar el salto social al verdadero debate, que es el debate y la lucha política por el tipo de sociedad que debemos y queremos construir.

Las fugas radioactivas de Fukushima están dando un vuelco a la polémica sobre la energía atómica. Esta polémica ha sido avivada, en los últimos 5 años, por parte de un lobby que trabaja tenazmente por el retorno de lo nuclear tras la larga sequía impuesta por la moratoria de los 80. La contraofensiva nuclear ha aprovechado la necesidad objetiva que impone el recambio energético de nuestras sociedades modernas ante el cénit del petróleo. Curiosamente, se ha mostrado amparada en coartadas ecologistas, como la lucha contra el cambio climático, en una muestra perfecta de lo serán esos discursos del nuevo capitalismo verde que el ecologismo más ingenuo e inocuo está ayudando a levantar con su miopía política y social. Y cuando parecía que la renuclearización del mundo era ya incontestable, el accidente de Japón la ha cuestionado en su talón de Aquiles, la seguridad, provocando un clima de alarma social que ha tenido resultados políticos casi inmediatos, con la paralización y revisión de diversos programas nucleares en el mundo, desde Alemania a Venezuela. Por ello no extraña que en este país durante los últimos meses las voces del lobby pronuclear hayan ocupado masivamente los medios de comunicación, en una movilización sin precedentes, que ha cumplido el papel de una suerte de guerra mediática preventiva ante un previsible y más que justificable cuestionamiento social del renacer atómico.

Lo primero que es necesario apuntar es que esta ofensiva mediática se ha levantado sobre las mentiras más burdas. Como el argumento de la seguridad ha quedado completamente desautorizado, han repetido hasta la saciedad sus apologetas que con un aporte del 20% a nuestra energía consumida, la opción nuclear es irrechazable. Que prescindir de la energía nuclear arrojaría a nuestras sociedades al neolítico. Que la opción nuclear es la última salvación de la civilización ante el agotamiento de los combustibles fósiles. Que por todo ello, lo nuclear es un riesgo que merece la pena correr, a pesar de pequeños resbalones imprevisibles, como lo sucedido en Japón.

Juguemos a su juego y aterricemos en los datos. El verdadero 20% del aporte nuclear es en el conjunto de la energía eléctrica, que no alcanza a su vez el 20% de la energía primaria. Las matemáticas más simples nos indican que, por tanto, el auténtico peso de la energía nuclear en el mix global de nuestras necesidades energéticas debe estar en torno a un 6%. Concretamente, en el año 2000, la energía de fisión nuclear apenas aportaba el 6,8% de la energía primaria del mundo, toda ella en forma de energía eléctrica, a través del funcionamiento de 440 centrales nucleares por todo el globo. Al actual nivel de consumo, las reservas de uranio probadas se agotarán en 64 años (Coderch, 2004). Hay que tener en

cuenta que el tiempo medio de construcción de una central nuclear está entre 10 y 15 años, que para cubrir un 80% de nuestras necesidades primarias de energía hacen falta unas 7.200 nuevas centrales nucleares por todo el mundo y que esta faraónica empresa a precios de principios del siglo XXI supondría una inversión de 20 billones de dólares (aproximadamente el doble del PIB de EE.UU) (Coderch, 2004). Y esto sin contar con la inmensa reconversión industrial que implicaría electrificar todo lo que hoy funciona con motores de explosión. Si resultan irrisorios estos propósitos, imaginad lo rápido que se agotaría el uranio con 6700 nuevas centrales funcionando. Del mismo modo, la energía nuclear nunca ha sido competitiva ni barata, aún aceptando el estrecho modo de pensar del cálculo económico. No hay que olvidar que nos encontramos ante un sector fuertemente protegido y subvencionado políticamente, que externaliza además costes medioambientales y sociales incalculables. ¿Quién responderá económicamente ante el accidente de Fukushima, Tokyo Electric Power, la empresa operadora de la central, o el pueblo japonés? Como defiende Marcel Coderch, es ingenuo pensar que la moratoria nuclear de las últimas décadas ha sido fruto de la presión popular tras los accidentes de Three Mille Island y Chernobil. Aún influyendo, el factor central del parón nuclear hay que buscarlo en su demostrada ineficiencia económica, que se manifestó tras el alza de los precios del petróleo tras el embargo de la OPEP del 73 (pues aunque a sus defensores les cueste imaginarlo, la energía nuclear es profundamente dependiente del petróleo, en las fabricación de las centrales, en el transporte de los materiales y muy especialmente en la extracción del uranio).

Esto son los datos del debate técnico, que demuestran no sólo los déficits morales de los mercaderes que nos dominan, cosa que no debería sorprender a nadie, sino también un nuevo elemento histórico a considerar: el deterioro de la inteligencia estratégica del poder. Frente a esa creencia arraigada en la cultura popular contemporánea, que percibe en todo indicios de una gran conspiración meticulosa, el estrés competitivo de la lucha entre capitales y la hiperespecialización del proceso productivo nos puede estar conduciendo al escenario contrario: una descomposición caótica y desordenada del sistema capitalista; quizá sea más útil, en ese sentido, entender nuestra época no como el capitalismo del desastre, sino como el desastre del capitalismo.

A pesar de lo claro y contundentes de los datos que han sido expuestos, nuestra rabia, nuestra indignidad y nuestra razón van mucho más lejos, hasta un nivel cualitativamente distinto. La energía nuclear implica una suerte de *"pacto faústico"*, un desafío inédito de la sociedad respecto al tiempo y a sus propias instituciones, pues la vigencia radioactiva de los residuos nucleares, y por tanto el compromiso social de su administración y vigilancia (con todas sus hipotecas técnicas), alcanza las decenas de miles de años, mientras que apenas ninguna sociedad en la historia humana ha demostrado periodos de estabilidad política y seguridad institucional consolidada de más de un siglo.

Y es que más allá de cualquier posibilidad técnica, no queremos vivir obligados a gestionar *"ese pequeño pedazo de infierno"* que es, en palabras de Junk, el residuo nuclear. No queremos vivir sometidos al centralismo tecnocrático y autoritario que impone la energía nuclear, irreconciliable con la más mínima idea de democracia. No queremos vivir rodeados por verdaderas armas de destrucción masiva que detonarán en cualquier guerra, disturbio, incidente técnico, fallo eléctrico o inclemencia natural que las afecte, desde una tormenta solar a un

atentado, desde una depresión económica a un seísmo. Para los que aún se escudan en un provincianismo ridículo (como si las nubes radioactivas supieran de fronteras) y argumentan que España no tiene la actividad sísmica de Japón, un recuerdo incómodo. En el año 1755, Lisboa, y con ella una buena parte de la Península Ibérica, fue sacudida por un terremoto de escala 9 seguido por un fuerte tsunami, similar al acontecido en Japón. Este suceso, lejos de ser una rareza, es parte de una serie de movimientos sísmicos que tienen lugar frente al Cabo de San Vicente aproximadamente cada 250 años. Echen cuentas.

En definitiva, rechazamos la energía nuclear porque no tiene sentido vivir jugando a la ruleta rusa con una pistola energética que, más tarde o más temprano, nos va a disparar y herir de muerte. Y no sólo a nosotros, si no al conjunto de generaciones humanas durante miles de años.

Y por supuesto, a diferencia del ecologismo políticamente correcto, y profundamente cómplice en la catástrofe medioambiental en ciernes, hay que tener el valor de decir lo indecible: no se trata de buscar una alternativa técnica, si no una alternativa social, con todo lo que ello implica. Aunque sus proyectos son imposibles, los defensores de la energía nuclear no mienten cuando argumentan sobre la impotencia de las renovables o la escasez de combustibles fósiles a la hora de justificar sus planes. El actual nivel de consumo energético, además de injusto e inmoral, es insalvable. Por ello, el gran tabú de nuestro ethos económico debe convertirse en la nueva idea-fuerza de la subversión social. El freno al crecimiento, "*la caída brutal de la producción prehistórica*" que decía Debord invocando a Marx, que revuelve por igual a neoliberales, socialdemócratas y verdes como una pesadilla, y que ningún tertuliano, especialista o político se atreve a poner encima de la mesa salvo para invocar un terrible fantasma, tiene que convertirse en el eje de confluencia de todos los esfuerzos emancipadores de nuestra época.

El capitalismo, como civilización de la mercancía, genera un tipo de pensamiento colectivo (cuantitativo, abstracto, cortoplacista, separado y parcial) que está profundamente incapacitado para comprender que hay cosas que no son, ni deben ser nunca, tasables, calculables o negociables. Nuestra vida, nuestra salud, y las de todas las generaciones que tomarán nuestro testigo, es un ejemplo. Y esto nunca será asumido desde arriba. En el mejor de los casos, lo impondremos desde abajo, mediante la única forma con la que los nadie podemos tomar parte en aquello que nos afecta: mediante el conflicto y la lucha. Que por cierto, estarán siempre en las antípodas de un voto.

Bibliografía de referencia

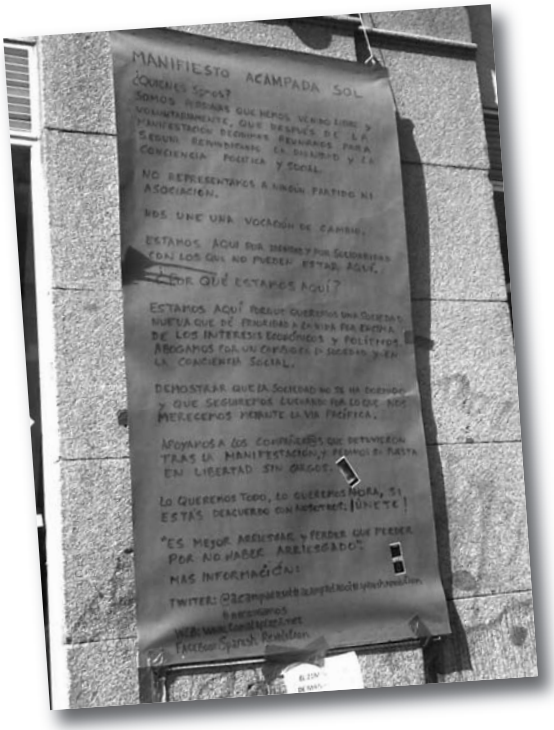
Bajo el Volcán. Amigos de Ludd, 2006.

El espejismo nuclear. Marcel Coderch, 2004.

La nuclearización del mundo. Jaime Semprun, 1980.

www.crisisenergetica.org

ACIONAL
AQUÍ
LAS FAMILIAS


MANIFIESTO ACAMPADA SOL
¿QUIÉNES SOMOS?
¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ?
MÁS INFORMACIÓN:

NO AL DINERO
COMO SENTIDO DE
LA VIDA
NO HABRÁ
PROGRESO SI
NO ES DE TODOS
Y PARA TODOS

Lo razonable...

En muy poco espacio de tiempo se nos han ido de lo tangible dos personas que dedicaron apasionadamente sus vidas al honesto y fundamental intento de educar, poniendo en el centro de su atención y de su profesión a su alumnado. Uno, un norteamericano llamado Matthew Lipman, que hizo de su filosofía un monumento compartido al diálogo, a que sus alumnos se interrogaran inteligentemente por el mundo de su alrededor, empezando por el universo de su aula, un aula cooperada donde el relato significativo y los problemas cotidianos del contexto social llevaron a Lipman a desarrollar uno de los más importantes proyectos educativos del siglo XX: Filosofía para Niños y Niñas. Lipman siempre repetía en los seminarios que compartía con otros profesores que desean ir más allá del corsé curricular, que el aula debería convertirse en un espacio razonable de diálogo significativo donde el cuidado del otro representaba un pilar educativo de suma importancia.

La otra que se nos ha ido, una mujer, española y de León, para más señas, que combinó su pasión por enseñar como maestra con la literatura: Josefina Aldecoa. Su vocación de educadora empeñada en que el aula debería ser un estudio sobre la vida... Hija y nieta de maestras, la pasión por la educación marcó la vida de Josefina Aldecoa. ... Educar es ayudar a descubrir lo que el niño lleva dentro repitió incansable en muchos de sus discursos y talleres. Entendía como razonable que sólo la educación puede llevar a modificar conciencias para transformar luego a un país.

¡Suena todo tan razonable, tan bello!... que la muerte de Lipman y Aldecoa me han dejado un poco más huérfano, en este contexto tan estúpido, tan de guerra, tan lleno de nihilismo depredador en el que nos vemos envueltos.

He visto, en un medio de comunicación masivo de audiencia, cómo alguien eufórico narraba emocionado que se necesitarían dos vidas para poder ver el contenido de la nueva web de TVE... Para, quizás, excitarnos el deseo de lo imposible. Un imposible deseo que nos está llevando al desastre. ¡¡No pienso asomarme a esa web!! Entregaré mi tiempo a leer a Lipman y a Josefina, cuyas palabras no sólo alientan un deseo posible: la educación cooperada como elemento transformador, sino que nos alumbran un camino hermoso. Mi sentimiento de orfandad queda profundamente amortiguado por la herencia que nos habéis dejado. Gracias, maestro y maestra.

Gonzalo Romero

Errores

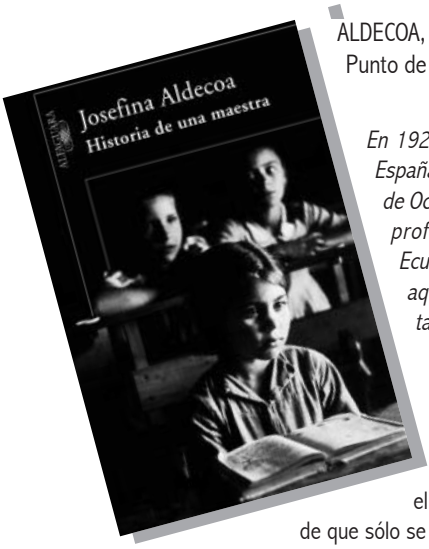
Cuentan las crónicas que Hacienda ha liquidado a Javier Arenas, presidente del PP andaluz, y a su mujer, Macarena Olivencia. El resultado de la liquidación del impuesto de las personas físicas, sin embargo, no ha sido a ingresar o a devolver, sino a "enterrar": la Agencia Tributaria les ha comunicado que están muertos y que serán sus herederos quienes tengan que rendir cuentas con Hacienda.

Pues... un error burocrático que añade cierto morbo y gracia a la nota de la tal Administración diciendo que la comunicación precisa que "la recepción del borrador deberá hacerse personalmente en la Administración de la Agencia Tributaria del domicilio fiscal acreditando la condición de heredero de la persona que lo recoge". En fin, que con toda rapidez, debido a la autoridad del personaje "errado", pues inmediatamente subsanado el error, aparecen de súbito como vivos en las susodichas pantallas de la tal Agencia Tributaria.

Así es el "sistema", fallón. A unos, mayormente poderosos, los que conducen el timón o abren la puerta de la tempestad, de vez en cuando los "mata" de manera artificial. Pues ni esa "molestia" soportan cuando el error, siquiera minúsculo, les roza el costado. Se cabrean y rápidamente subsanan la tontería, y a otra cosa. Pero cuando el Fondo Monetario Internacional, o la OCDE o, territorialmente, los del Comité de organizaciones empresariales ordenan y "fallan" los ERES, no hay final feliz ni roces angustiosos, y ya nadie puede reparar el fallo. Sus programas disparan al corazón y la sangría revienta hasta que no se puede más de dolor, y la vida se nos convierte en una marea cuya identidad es la angustia, a mayor gloria de los que manejan.

Hace unas semanas parecía que el "esto es lo que hay" era el lema mayoritario de una ciudadanía en permanente siesta. Pero un buen puñado de miles ha tocado a rebato al grito de "indignaos". Nos convocaron ayer a tomar las uvas en la medianoche de la Puerta del Sol. ¿Un arrebato loco, un delirio de primavera, un calentón irracional, un error infantil? No es un error, es un símbolo. Son las uvas arracimadas que juegan con las campanas de la Torre a la hora que se anuncia que algo nuevo se mueve. ¡Para qué esperar a diciembre, al toque de "queda"!, si somos los dueños del tiempo en que vivimos.

Gonzalo Romero



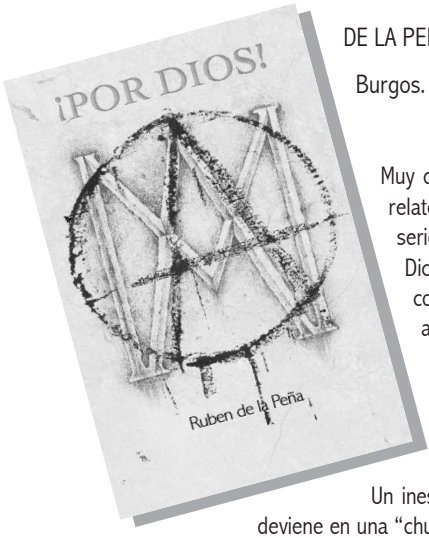
ALDECOA, Josefina. (2007). 1ª edición. Historia de una maestra. Madrid. Punto de Lectura.

En 1923, una joven llamada Gabriela recoge su título de maestra. Mientras España vive los cambios históricos y políticos de la República, la revolución de Octubre y la guerra civil, Gabriela cumple el sueño de trabajar en lo más profundo de las escuelas rurales españolas y en la lejana Guinea Ecuatorial. Contada desde la verdad del recuerdo, esta novela rememora aquella época de pobreza, ignorancia y opresión, y muestra el importante papel de aquellos que lucharon por educar un país.

Esto es lo que se puede encontrar en la contraportada, a modo de resumen, de esta maravilla escrita por la desaparecida Josefina Aldecoa, una mujer que se empeñó apasionadamente a ejercer el oficio de maestra y se creyó el planteamiento de la ILE. Colocó en el centro de su oficio a su alumnado, lo quiso y hasta lo amó sabedora de que sólo se puede aprender a ser, desarrollando didácticas comunitarias. Quiso, como la ILE, que la escuela fuese un espacio de encuentro y formación apasionada donde pudiese ser cierto que las aulas y su alumnado sirviesen para construir un mundo mejor.

Para quienes, aún hoy, crean estos principios educativos y hasta morales, Historia de una maestra es una lectura imprescindible.

G.R.I



DE LA PEÑA, Rubén. (2010). ¡Por Dios!

Burgos. Trabuco Ediciones.

Muy difícil, por no decir imposible, por innecesario, clasificar este conjunto de relatos con el hilo conductor de una muy disparatada aventura que viven una serie de personajes en el Burgos de finales de los sesenta del siglo veinte. Dicen algunas crónicas que ¡Por Dios! es una novela de amor y rabia. Yo, sin conocer a su autor, salvo haber leído su magnífica "Héroes de Bodega", me atrevería a decir que es un ejercicio bello de contarnos una época absurda a través de unos personajes entrañables. ¡Por Dios! Está autoeditada y escrita por su autor, Rubén de la Peña, lo que no deja de tener su mérito, por el esfuerzo, en la época crítica en la que nos encontraos. Forma la primera parte de una trilogía con Burgos como escenario...

Un inesperado hallazgo entre la lana de un colchón comprado a unos gitanos, deviene en una "chusca" aventura en la que se verán envueltos los personajes de este entretenido e inteligente relato. En concreto tres trabajadores, tres "currantes" con voz propia que deberán acercarse a lo ocurrido después de la compra de ese colchón.

En una entrevista en un diario digital hemos descubierto que su autor, Rubén De la Peña, dice al respecto de la presentación de este libro que *La historia requería esta época por la presencia de Escrivá de Balaguer como invitado estrella a cara cubierta y porque se abría como una jugosa naranja con mucho por exprimir. «Hay una efervescencia social muy importante que hoy, por desgracia, no existe», matiza De la Peña, quien también echa de menos a aquella generación que tuvo la vida como principal escuela y que, después de bailar con la más fea, fue capaz de resolver cualquier situación.*

Para escribir este ¡Por Dios! Que su autor califica de astracanada, con grandes verdades y reflexiones entre líneas, fueron alimentadas por una exhaustiva investigación en los archivos, sobre todo el Histórico Provincial, y una labor de campo con gente que vivió aquellos años para empaparse de sus modismos al hablar, y por la clara ideología de su creador, que, admite, ha proyectado en sus páginas.

El autor, según cuenta en la entrevista del diario, apellida al libro como 'Una novela de humor y rabia'. La explicación que no necesita el humor si la urge la rabia y De la Peña la da: «Son personajes que no se limitan a asumir lo que la sociedad les impone, sino que lo tratan de cambiar. Y si uno emprende esta lucha es porque posee dos cosas: la crítica suficiente para analizar la situación y ver que es injusta y la rabia y la fuerza para dar una respuesta efectiva».

De esta clarividencia hace gala el autor que entregará 1 euro de los 9 que vale el ejemplar a los tres condenados por protestar contra el doctor Honoris Causa de Rouco Varela. *¡Por Dios!* se vende en botavino@mixmail.com, (Botavino, por cierto, uno de los personajes del relato) en el bar Moscú de la calle Madrid, en la librería Luz y Vida y en la biblioteca La Maldita.

Pues, terminamos diciendo que su lectura merece la pena. Se nota que su autor sigue empeñado en la construcción de un mundo mejor, más justo, más humano, escribiendo. Pues gracias, Rubén... Te deseamos el éxito que merece este bellísimo texto.

G.R.I.

Los Hermanos Cubero
"Cordaineros de la Alcarria"
Armando Records, 2010
www.myspace.com/loshermanoscubero

La asociación Ronda Segoviana, después de llevar 32 años manteniendo y divulgando el folklore castellano y de premiar desde 1995 los esfuerzos de incontables grupos dedicados a tal titánico esfuerzo en la era del I–pad y de Operación Triunfo, decidió dar un salto importante. Creó así el premio Europeo Nueva Creación de Folklore Agapito Marazuela, con el ánimo de llevar el folklore al siglo XXI. Y llegaron unos chicos de Guadalajara y residentes en Barcelona, y lo acercaron primero a Kentucky y a Tennessee al ganar su segunda edición. Guitarra y mandolina en lugar de dulzaina y caja (de ahí lo de cordaineros, en lugar de dulzaineros) y bluegrass en el alma. No sé si a alguien más se le habrá ocurrido lo de las jotas por bluegrass, pero los Cubero han sido los que se han atrevido, seguramente movidos por la obstinación de la que hablan en repetidas ocasiones en el disco ("*Pasacalles para mandolina y terquedad*"). Y bien que se lo agradecemos los amantes de la música en evolución, de la fusión.

Estos alcarreños de pro nos descubren en su disco qué se puede hacer con una guitarra y una mandolina, además de con una voces bien templadas. Se dicen influidos por Bill Monroe, Jimmy Martin y claro está, la Ronda del Alamín, por lo que la sensación al escuchar el disco es que hemos trasplantado un pedazo de Kentucky a La Alcarria y que sus habitantes se han juntado en la plaza del pueblo a celebrarlo en una fiesta donde cada uno ha puesto lo mejor de su tierra. Hay que prestar especial atención a algunos temas, muchos de ellos tradicionales, como la excelente versión de "*La molinera y el Corregidor*" o "*La entradilla*" (obligatoria en el concurso). No podemos decir que sea un disco de bluegrass ni un disco de folklore castellano, y es bueno que sea así, porque han sabido fusionar el estilo y pasar de Bill Monroe a la jota ("Jota para Bill Monroe") sin que les tiemblen las cuerdas (más de lo necesario...).

Una ocasión para acercarse a un folklore algo olvidado en España, de la mano de Los Hermanos Cubero y con unas "novedades", como ellos mismos las llaman en la canción de despedida del disco, que nos trasladan al sur americano. Miel de la Alcarria pero con un regusto a bourbon que nos encanta.

L.C.J.

O sister!
"Crazy people"
2009
www.osister.es

En el jazz siempre hay hueco para uno más. Al fin y al cabo, y como muy bien dice el alma mater de este grupo, Paula Padilla, surge como una música popular, para bailar, para disfrutar... y eso es precisamente lo que hacen ellos.

Parten de un homenaje al grupo de jazz vocal The Boswell Sisters, que sí eran hermanas (como Paula y Marcos Padilla), y que deslumbraron en los años 30 a la ciudad de Nueva Orleans con su característico uso del *scat*, que es el uso de las voces para imitar a diferentes instrumentos. Este mismo recurso es utilizado de forma admirable por O Sister!, además de los cambios habituales de ritmos.

Además de regalarnos *swing* y *dixie*, este grupo customiza sus actuaciones, pues su vestimenta es adecuada a la actitud elegante pero divertida que envuelve este estilo de música, que muchos conocerán por la faceta del baile, el *Lindy Hop*, nacido en el Savoy Ballroom de Nueva York: pajarita, canotier, tirantes, boas de plumas...

Es de agradecer que podamos encontrarnos con grupos como este que ofrece una fiel reproducción de la actitud de una época. Juegos de sonidos vocales, perfecta armonización, una forma de entender la música y la interpretación como un divertimento que puede y debe ser compartido. "*Stardust*" (Carmichel, 1927), así como "*It don't mean a thing...*" (Ellington, 1931) son, para mi gusto, dos de las mejores versiones que nos ofrece O Sister! En su disco "Crazy people", que era lo que pensaban muchos de los más conservadores en los años 30 cuando escuchaban a los jóvenes cantar y bailar a ritmo de swing.

Unos extraordinarios músicos, de larga tradición y formación musical que nos invitan a un viaje elegante, desenfadado y vivaz a los años 30. Imprescindible para los amantes el jazz.

L.C.J.

INDICES DE NÚMEROS ATRASADOS

Nº 1. Euro y exclusión social (2º semestre 1999)

Para la reflexión
La violencia de la moneda única. A. Morán
Nuestra pobreza da de comer a mucha gente. M. Sáez
Militancia en un entorno neoliberal. J.L. Segovia
Voces como coces
Testimonio. L.R. Cobo
Sagrada tierra. A. Arce
Manifiesto en defensa de la ocupación y de los espacios autogestionados. Laboratorio de Lavapiés
Los parados ante la llegada del Euro. J.M. de Vicente.
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
La pobreza criminalizada. Colectivo Tritón
La renta básica. Jornadas sobre el derecho ciudadano a la renta básica
Semblanza del padre Julio López. M.J. Domínguez y C. Sureda
Proceso de construcción del centro social de Málaga. Comisión quién no tiene no paga, Movimiento contra el paro, la pobreza y la exclusión social
Jornadas Resistencia. Upa Molotov.
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto

Nº 2. La cárcel (1er semestre 2000)

Para la reflexión
La realidad penitenciaria en España: datos de un informe. M.Aguilera, F. Febles, I. Jiménez, S. Villa, C.J. Segovia, R. Garrido
Breves notas sobre la protección jurisdiccional de los derechos de los presos en el marco de la Ley Orgánica General Penitenciaria. P. Pereda
Prisión, contextos y psicopatología. L.A. Cerrón
¿Crimen y castigo? J.C. Ríos
Para una sociedad sin cárceles, compartir las penas. L. Ferreiro y R. Soto
Voces como coces
Tú que borras mi sufrimiento. F. García
En caída libre. J. Ramírez
Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
El privilegio de la libertad antes de pasar requisa, fuera de los muros. Itxaso e Idoia, desde Bolivia
Filosofía en la cárcel. J. M. Gómez
Semana de lucha social en Córdoba. E. Gómez
Nota informativa Jornadas de Infancia

Vida cotidiana en San Roque. M.T. Alvarez
Rompamos el silencio. Un movimiento necesario. A. Morán
Relatos desde el callejón
El secreto peor guardado. G. Romero
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
El sismógrafo de tiempo: el cine de Bernard Tavernier. M.L. Ortega

Nº 3. La escuela en suspenso. (2º semestre 2000)

Para la reflexión
De pronto ha comenzado un nuevo curso, P. Lara
Cuestiones fundamentales de la educación en la actualidad. F.García
Poder y autoridad del profesorado. J.C. Lago
¿Qué pasa con las ciencias humanas? B. Muñoz
Voces como coces
Tú que borras mi sufrimiento. F. García
En caída libre. J. Ramírez
Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
La escuela de Lliurona
Fundación Paulo Freire
Barrio de San Fermín: Colectivo Alucinos I. Ortiz
Relatos desde el callejón
El niño meón. L. Ruiz
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
Mundo Grúa: Una oportunidad a la ternura. M.L. Rodríguez

Nº 4. ¿Menores en riesgo? (1er semestre 2001)

Para la reflexión
Reflexiones en torno a los derechos y deberes de los niños. B. Rodrigo
La Ley de Responsabilidad Penal de los menores. J.C. Ríos y J.L.
Segovia
Centros de menores. S. Trigueros
¡Vaya lío con los niños...! J.Baeza
Voces como coces
La lucha de Sintel frente a los procesos de globalización. A. Jiménez
Escuela Popular Candela. Escrito colectivo de los chicos y chicas de
Candela
El Laboratorio amenazado de desalojo. C.S.O. Laboratorio
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
Talleres socioprofesionales “Las Naves”. E. Gómez

Jornadas de verano de la Coma. Colectivo de Jóvenes de la Coma
Grupo Fénix. L.A. Prieto

Relatos desde el callejón

Namura siempre gana. B. Murillo
Que no me roben mi sombre. L.A. Prieto

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

A través de los ojos de un niño. M.L. Ortega

Nº 5. Migraciones. (2º semestre 2001)

Para la reflexión

Derechos humanos y extranjería: de la legalidad a la realidad. J.L. Segovia
Las consecuencias del 11-S para la inmigración: la libre circulación de personas como privilegio y la implantación del racismo institucional. C. Guilló

Especial: Otro mundo es posible

Un fantasma recorre Europa. Alto a la globalización y a la guerra. A. Morán

Voces como coces

Poemas de libertad
Relato casi anómino

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Construyendo comunidad. Colectivo Latina
SOS Racismo denuncia. D. Lorente
La represión desatada por el gobierno italiano en Génova provoca el rechazo y la denuncia de múltiples grupos de Europa. UPA-Molotov
¡Basura! G. Romero

Relatos desde el callejón

Tofu Ufa en el país de las maravillas. L.A. Prieto

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Migraciones, exilios y ciudades mestizas. M.L. Ortega

Nº 6. Salud y agroecología. (1er semestre 2002)

Para la reflexión

Reflexiones sobre salud y medicina: los profesionales de la salud en el siglo XXI. J.L. Ruiz Jiménez
Metodología de Intervención Comunitaria centrada en los Procesos Correctores Comunitarios. M. Cucco y L. Losada
Soberanía alimentaria: el consumo agroecológico y responsable, un modo de ejercer la salud y la seguridad alimentaria. P. Galindo

Voces como coces

Poemas de libertad
¿Quieres ser médico?

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Declaración de Baleares en defensa de la Sanidad Pública
Asaltodemata. Asociación Cultural Agroecológica
Movimientos sociales y salud en el Area Sanitaria 1 de Madrid. R. bajo y J.L. Ruiz

Ecosol: Ecológico y solidario. Una cooperativa en Madrid de consumidores de productos biológicos.
Los grupos autogestionados de konsumo (GAK's)
El Cantueso: Grupo de Consumo de Colmenar Viejo y Tres Cantos
Resumen sobre "Redes"
Educación ambiental como propuesta de futuro. D. Fuentes
Bajo el asfalto está la huerta. Agricultura asociativa

Relatos desde el callejón

Puerta dieciséis. L.A. Cerrón

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Enfermos, locos y tontos. M.L. Ortega

Nº 7. Mujeres. (2º semestre 2002)

Solidaridad con el pueblo gallego

Negra de marea negra, aunque digan lo contrario. C. Sanz
Voluntariado en blanco y negro. G. Romero

Para la reflexión

La economía desde el feminismo. Trabajo y cuidados. S. del Río y A. Pérez
Mujeres marroquíes en España. Gema Martín Muñoz
Nosotras, las mujeres, y la vida sindical. Unos apuntes críticos. C. Borrego
La violencia contra las mujeres, cuestión de estado. Unos apuntes críticos. B. Marugán y C. Vega
La discriminación y el trabajo sexual. D. Juliano.

Voces como coces

¿Por qué vestirte con ropaje de otro cielo? M. García
Ser mujeres e inmigrantes. Taller A.C. Candela

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Mujeres de negro contra la guerra
Mujeres y teología. M.P. Barbazán.
Desde la comunicación al género. L. Ruíz
Entrevista a Helena Taberna y Charo Martínez, del documental "Extranjeras". L. Ruíz y Z. Alubudi

Relatos desde el callejón

El valle de los huesos roto. L.A. Prieto
Los ojos de la luna. E. Santaolalla
No "olvidés" nunca el trabajo que nos cuestan las sonrisas. N. del Potro

Indio Juan. In memoriam

Re-cuerdos. E. Diaz-Ceso
Si llegas antes, guarda sitio. B. Murillo

Especial Ley de Calidad

De los mitos de una Ley de Calidad mercantilista. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Extranjeras. L. Ruíz
Algunas (otras) historias recientes. A.M. Martín

Nº 8. Guerra(s). (1er semestre 2003)

Para la reflexión

Guerra, pedagogía y democracia. A. Morán
La OTAN después de Praga. Otro impulso al gasto militar mundial. J.Toribio
Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. J. Gil
Las libertad de expresión tras el 12-S. C. Frabetti
Globalización neoliberal y Derecho Internacional en el contexto de Oriente Medio: los derechos humanos en Palestina. A. Cruz
Guerra y resistencia global. C. Taibo

Voces como coces

Guerra es no bueno. Taller Candela
Inmigrante. Alfa Bravo Kilo. Taller Candela
La expansión. A. Muley-Ali
Ley del reparto a costa del pueblo saharaui. Sahara Occidental: derecho y petróleo. A. Muley-Ali
Los llamados conflictos étnicos o guerras tribales en Africa. A. Nfubea
Pobres niños pobres. E. Martínez Reguera

De nuestros barrios y otras actividades

Nunca Máis como símbolo de la resistencia y movilización popular. Cruzados de la franja azul y la bandera negra. A. Eiré
Sintel. Historia de una lucha. A. Jiménez
Aguascalientes de Madrid: un relato entre mariposas y multitudes. Aguascalientes de Madrid
La Comunidad de Madrid condena a la ilegalidad a las radios libres y comunitarias. URCM
La calle, las urnas y el movimiento antiglobalización. A.M.

Poesía

La televisión es mi ojo. E. Díaz-Ceso
Infancia sin flores. E. Díaz-Ceso
Vómitos de carne picada. E. Díaz-Ceso

Relatos desde el callejón

Después de ver Tierra y Libertad. R. Gómez
El viaje I.
El viaje II. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Voces contra el imperio: la guerra de Michael Moore. M.L. Ortega

Nº 9. Trabajo(s), empleo(s), precariedad. (2º semestre 2003)

Para la reflexión

Globalización. Trabajo(s). precariedad(es). Por un sindicalismo anticapitalista. A. Morán
Frente a la precariedad global, lucha plural. E. Villanueva
Crisis del derecho del trabajo y globalización. J.M. Hernández
La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel. S. del Río
La inmigración y el mundo del trabajo: inmigrantes y movimiento sindical. D. Machado

Voces como coces

De SINTEL S.A. a SINTRATEL 2003. A. Jiménez
La muerte en el proceso laboral. D. Martín

De nuestros barrios

Del desarrollo comunitario... un año después. Celia, Miguel, Marta, José Manuel y Javi
¿Qué pasa con los Servicios Sociales de Málaga? M. Sáez

ATRAPASUEÑOS, una editorial desde los movimientos sociales
Medios alternativos: para que otra comunicación sea posible. J. García

Especial Bolivia

El fin del Estado khara. E. Gironda
Bolivia y la guerra aymara. J.C. Pinto
Octubre, una mirada por dentro: ¿movilización de borregos o personas? O. Rea

Poesía

Triste y pálido. Un comunista
¿En riesgo de? M. Ortega

Relatos desde el callejón.

Cholas. G. Romero
Decolorar. G. Romero

Hemos visto

Empleo y desempleo, bendición y castigo. M. L. Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 10. Derechos y libertades. (1er semestre 2004)

Para la reflexión

Derecho a la educación. Obligación de ser quien soy. J. Rogero
Terrorismo. Democracia. Movimiento Antiglobalización. A. Morán
La usurpación de la realidad. I. Amador
Paradigma de seguridad versus libertades y derechos políticos. P. Albite
Derecho de autodeterminación. J. M. Ripalda
Resistencia agroecológica a la globalización de la agricultura y la alimentación. Los GAKs, una experiencia social práctica de soberanía alimentaria. P. Galindo

Voces como coces

La asociación Gurasoak y las vulneraciones de derechos de los jóvenes vascos. Asociación Gurasoak
Privatizaciones. Salud. Libertad sindical. Notas sobre la batalla del hospital Ramón y Cajal. Sección sindical de CGT de limpiezas del hospital Ramón y Cajal de Madrid
¿Derechos y libertades? L. Espinosa

De nuestros barrios

La Consulta Social Europea en Madrid. La experiencia del Area de Libertades y de Agroecología y Consumo Responsable. P. Galindo, J. M. Hernández y A. Caballero
Derecho a la salud. J. L. Ruiz-Giménez y R. Bajo
Gas para los bolivianos. CEDIB

Poesía

Esperanza Párraga.
Orlando Luis Pardo.

Relatos desde el callejón.

Tiempo de silencio. Fernando Sanz.

Hemos visto

Motivos sobran. Mayte Bermúdez

Hemos leído

Hemos oído

Nº 11. Unión Europea: ¿para qué la escuela? (2º semestre 2004)

Para la reflexión

Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado. G. Romero

¿Hacia una escuela europea de mercado? B. Quirós

Inmigración y sistema educativo. I. Fernández de Castro

Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor que esta democracia reglamenta. P. Fernández y G. Romero

"Constitución Europea", Referéndum y movimiento antiglobalización. A. Morán

Voces como coces

Imágenes sobre la educación y la escuela. G. Tomassini y D. Lencina

Relato a la vuelta de Bolivia. I. Pérez y G. Mateo

Crítica al sistema. D. Meriguete

De nuestros barrios

El 11-M en Madrid ¿Afectados o enfermos? ¿Problema de los afectados o problema de todos? M. Cucco, E. Aguiló y A. Waisblat

De las luchas ciudadanas al proyecto educativo del Parque Miraflores de Sevilla. C. Caraballo, J.A. Vázquez y P. Carmona

Cambalache, un proyecto de educación política.

EducArteSano. Pan (eco)¡lógico!

Vas, propones y votas. Así de fácil. Presupuestos participativos de Sevilla

Poesía

Concha. E. Párraga

La clase. E. Párraga

Relatos desde el callejón

Torremocha. L. Ruíz-Roso

Hemos visto

Pasado y presente, entre la perversión y la crítica esperanzada. Algunas miradas del cine europeo al mundo de la educación. P. Cepero

Hemos leído

Hemos oído

Nº 12. Educar: tarea política. (1er semestre 2005)

Para la reflexión

¿Qué escuela? ¿para qué sociedad? C. Cascante.

Educar, tarea política. G. Romero.

Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de la globalización capitalista. N. Hirtt.

La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología. M. Alvaro.

Voces como coces

Discapacidad. Esa otra realidad. Integración residencial, laboral y social. J.I. Sánchez.

O'Pelouro. M- Sala y J. Sanz.

Todo crimen es político. Entrevista al juez brasileño Nilo Batista. Traducido por A. Oria de Rueda.

Una educación que nos dé vida. J.L. Corzo.

Ezequiel. D. Jiménez.

De nuestros barrios

Plataforma de la escuela pública de Vallekas.

Una historia simple: el día a día del CP Juan Gris de Villa de Vallecas. J.C. Briñas, C. Rodríguez, J. Porras y E. Osaba.

El negocio de los niños delinquidos. Un capítulo reciente de la reforma en Zaragoza. D. Jiménez y J. Ichaso.

Soluciones para los inexpulsables. Colectivo "Desobedecer la ley, convivir son racismo".

Poesía.

¿Diálogo? Henar (J. Callejas) y E. Párraga

Relatos desde el callejón.

Cáceres 2012. Una Semana Santa. A. Oria de Rueda

Hemos visto.

Globalizaciones cinematográficas: miradas uniformadas y de resistencia. Mª Luisa Ortega.

Hemos leído

Hemos oído

Nº 13. Educación popular y globalización capitalista. (2º semestre 2005)

El atizador

Para la reflexión

Ayer y hoy de la educación popular. Algunas reflexiones. Mirtha Cucco

Logros educativos en la Venezuela bolivariana: el salto adelante para la liberación. Helena Menéndez

La educación palestina: entre la espada y la pared. Agustín Velloso

La educación popular a la luz de la globalización capitalista. Educación popular y sociedad del siglo XXI. Manolo Collado

Voces como coce

La oposición a la reforma educativa en Venezuela y en el Estado español. Belén Gopegui

Yo no estoy aquí para educar a nadie. Beatriz Murillo

Esnifarse a la Araña. La globalización y su relación con las personas en tratamiento de drogodependencias en la comunidad de Madrid. Raúl Gómez

De nuestros barrios

De la organización en los barrios a la mercantilización del trabajo en lo social. Asociación "Saltando Charcos"

Escuela Libre Paideia: educando en y para la libertad. Ivana Turégano

Apuntes sobre la educación popular en el siglo XXI. Reflexiones, dudas y contradicciones sobre los espacios, herramientas, identidades y necesidades. Eric Jalain Fernández

La escuela vivencial. Asociación Pequeña Rebeldía

Especial Bolivia

Evo Morales. El Pachackuti andino. Eusebio Gironda Cabrera

Felipe Quispe y Alvaro García: razones y sinrazones de un nuevo protagonismo político. Juan Carlos Pinto Quintanilla

Bolivia: verano-invierno 2005. I. Quintanar y J. M. Gómez

Poesía

Homenaje a Concepción de Andrés. Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

Risas. Gonzalo Romero

Hemos visto

Quién nos enseña a ser padres. Maria Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 14. Educar integrando, integrar educando. (1er semestre 2006)

Para la reflexión

O'Pelouro: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida. G. Romero

Los contextos de la integración: contextos de felicidad. C. Sola

El valor del arte en los procesos de inclusión social: función educativa y terapeútica. C. Alcaide

Voces como coces

De como los medios de comunicación y otros agentes públicos intervienen en la educación de los y las jóvenes. N.

del Potro
Educación sexual en las aulas. A. Rodríguez
Garantizar los derechos para impulsar la resolución.
El embrión de una ilusión el día después. C. Rojo
Relato de un domingo cualquiera o cómo vulnera los derechos humanos el aeropuerto de Madrid. Noelia

De nuestros barrios

Decisión histórica del presidente Evo Morales. E. Gironda
La cuestión educativa. J. Ramírez
La UFIL (Unidad de Inserción Social y Laboral) el éxito de un "fracaso". J. Rogero
Entresiglos 20-21: una propuesta didáctica desde la escuela pública. F. Hernández, A. Izquierdo y J. Sánchez

Poesía

Sandra Mª Florido Romero.
Enrique López Clavel.

Relatos desde el callejón

(20 de febrero del año 2006). David Blázquez.

Hemos visto

El camino recorrido y lo que queda por andar: cine y derechos humanos . María Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 15. Yo en Ferry, tú en patera... educación e inmigración. (2º semestre 2006)

Para la reflexión

Integración de inmigrantes y educación. A. Velloso
Frontera Sur: más de 10 años de violación de los derechos humanos. D. Lorente
A propósito del contexto de socialización... D. Jiménez
Estirando la ley, acercándonos a la justicia. Una experiencia de defensa de los menores inmigrantes. P. Fernández y P. Sánchez

Voces como coces

¡Violencia en las aulas... violencia social! Rastreando el origen de la crónica del miedo. G. Romero
Dialéctica de la reconciliación. A. Morán
De bruces con la realidad. A. Pérez
No quiero adoctrinar, quiero educar. Z. Sampedro

De nuestros barrios

Talleres de educación comunitaria en Bolivia. Una pequeña historia preñada de viaje... "didáctico". M. Gracia, R. Gómez y G. Romero
El taller de inserción laboral de Candela: la hierba crece de noche... o como lo sexcluidos toman las riendas de un proyecto en apuros. A. Pérez
Ante la condena en costas por el Tribunal Supremo. Coordinadora de Barrios
¡Basta ya de doble lenguaje!¡Coexistencia con transgénicos no, no y no! P. Galindo

Poesía

Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

El alma de los inocentes. M. de los Santos

Hemos visto

Cine e inmigración en España: los últimos flujos migratorios en la pantalla. Laura Gómez

Hemos leído

Hemos oído

Nº 16. Conflicto, violencia, capitalismo y escuela. (1er semestre 2007)

Para la reflexión

La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Amparo Caballero.*

¿Otra escuela en una sociedad violenta? *Julio Rogero Anaya.*

El modelo integrado de gestión de la convivencia. Una propuesta para aprender a convivir, conviviendo. *Pilar Moya Cervantes y Francisco Zariquiey Biondi.*

Voces como coces

Las argucias del colonialismo español en el Sahara occidental. *Beatriz Martínez.*

ADN y actuación de los tribunales con los jóvenes vascos. *Txusa Etxeandia.*

El movimiento popular por el derecho a una vivienda digna. Su breve historia desde Madrid: Quién es y qué pretende. *Luis Zarapuz..*

En busca de una vida mejor y la paz. *Adnan Alí.*

De nuestros barrios...

Educacion(es) y Justicia. II Jornadas sobre educación y exclusión. *Daniel Jiménez.*

La respuesta del Alcorcón insurgente. Ocho días de enero en el infierno mediático. *Asamblea por la Convivencia Pacífica y contra el Racismo.*

Camino de la lenta revolución. *Eusebio Gironda Cabrera.*

Zaragoza en pie frente a la OTAN. *Héctor Martínez.*

VI Encuentros del Área de educación, exclusión y menores: ¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado? *Ana P. Cabanes.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón...

La "ostia" del obispo. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

El conflicto en las aulas a través de la lente de la cámara. *Maria Luisa Ortega.*

Hemos Leído

Hemos Oído

Nº 17. Educando... ¿medio ambiente o ambiente entero? (2º semestre 2007)

Para la reflexión

Este litoral ¿a costa de qué? *Pilar Palomar, José Luis Vargas y Mar Gracia.*

Contra la comida basura: educación alimentaria. *Pilar Galindo.*

Voces como coces

Las Bardenas, 50 años de lucha. *Plataforma contra las guerras de Egea y Pueblos.*

Todos podemos aportar. *Grupo crítico Ecovoz.*

¿Piedras en la revolución boliviana? *Juan Carlos Pinto.*

De nuestros barrios...

Trabenco: un colegio comprometido con el medio ambiente. *Zoralla Sampedro.*

La lucha por la vivienda digna y el tinglado inmobiliario. *Luis Zarapuz.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón...

Conferencias de palabras, palabras de una conferencia. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

La veracidad incómoda de Al Gore. *John Rojas.*

Hemos Leído

Hemos Oído

Nº 18. Interculturalidad, mestizaje... en la escuela. (1er semestre 2008)

Para la reflexión

España y los inmigrantes. Waleed Saleh

La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo. Anastasio Ovejero

La educación compensatoria: ¿una medida para compensar u otra forma de excluir? Ana Pérez

Yasmila, Ki Xi, Teodora y Pincoya. Virginia Ferrer

Voces como coces

Colas en barajas. Teatro social e interculturalidad. María Candín

Los Mapuches: nación, pueblo o etnia, ¿existen? Aldo E. González

Bolivia: contrainsurgencia y golpismo. Stella Callóni

Historias de vida. Mest Niang y BD

De nuestros barrios

Privatización en El Álamo: el inicio de una peligrosa política educativa. María Gutiérrez y Rafael Carmena

Expo-Zaragoza 2008: agua y desarrollo sostenible. Acción social y sindical internacionalista

Ciclo de encuentros: ¿Educar para la vida... o amaestrar para el mercado? 2008. Zoraya Sampedro

Candeal: un intento de construcción comunitaria colectiva. Andréia Almeida

Poesía

Sonia Garcìa, Esperanza Párraga, Montse Ortega

Relatos desde el callejón

Cuchillos. Gonzalo Romero

Hemos visto

De aquí y de allá: el cine frente a las "multi" sociedades. Ana Martín

Hemos leído

Hemos oído

Nº 19. Mercaderes en la escuela. (2º semestre 2008)

Para la reflexión

El mercado va a la escuela: notas sobre las tendencias mercantiles en educación. Beatriz Quirós.

Escuela pública. ¿gratuita? Maite Pina.

La Educación Infantil pública, ¿un lujo para pobres? Lourdes Quero.

La "mercantilización profesional": la Formación Profesional virtualizada. Luis A. Cerrón.

Universidad, democracia y mercado en la sociedad neo-neo-neoliberal. M. Teresa Molares.

Voces como coces

Intento de desmantelamiento de la red de equipos de orientación. Agustín Alcocer.

¿Qué tiene que ver Coca-Cola con la alimentación y agricultura ecológicas, el agua y el desarrollo sostenible? Pilar Galindo.

Agresión Paramilitar en Morelia (Chiapas).

Cheb Hbitri bajo un camión. Menores, maltrato y política de extranjería. Eduardo Romero.

De nuestros barrios...

¿De qué se responsabiliza el consumo responsable? P. Galindo.

Hablando de historia. Jesús Sánchez e Inés De Moreno Mbela.

Nueva Constitución: ¿victoria política de los excluidos? J. Carlos Pinto.

Los indios en el poder. Eusebio Gironda.

Poesía

Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

Subastas. Gonzalo Romero.

La escuela falsa y la princesa falsa. M. Teresa Molares.

Hemos visto
Niños y jóvenes articulados. M. Luisa Ortega.
Hemos leído
Hemos oído

Nº 20. Cárceles, centros de menores, CIEs: ¿el negocio del exterminio? (1er semestre 2009)

Para la reflexión

Necesidades, derechos, intereses y deseos: elementos para un discernimiento ético- político del encerramiento y de muchas cosas más. *José Luis Segovia.*

10 reflexiones para cerrar los centros menores. *Grupo de menores de ASAPA.*

Algunas reflexiones en torno a los "menores extranjeros no acompañados". *Juan Ignacio de la Mata.*

Voces como coces

¿Qué pasa con los centros de menores? *Colectivo No a O'Belen.*

La lucha de una madre por los derechos de su hijo privado de libertad. *Paqui. "Libertad".*

Para que el derecho no se detenga a las puertas de los CIE.

De nuestros barrios...

Gripe, cerdos y globalización alimentaria. *Pilar Galindo.*

El genocidio en Palestina: una mirada a través del Derecho Internacional (incumplido por las "democracias" occidentales). *Alberto Cruz.*

A pesar de todo, nos movemos. *Cristina Sola.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón

Presagios. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

Ficción y documental al servicio de la representación de las cárceles para menores: *Juízo* de Maria Augusta Ramos (Brasil, 2007). *M. Luisa Ortega.*

Hemos leído
Hemos oído

Nº 21. Educación Alimentaria y Consumo Responsable. Experiencias en el medio educativo (2º semestre 2009)

Para la reflexión

Inseguridad Alimentaria.

El nuevo (des)orden alimentario internacional. *Agustín Morán.*

Las condiciones de posibilidad de la seguridad y la soberanía alimentarias. *Pilar Galindo.*

La Unión Europea como agente del desorden alimentario global. *Pilar Galindo.*

Gripe porcina ¿alerta sanitaria o alarma social? *Pilar Galindo.*

La democracia del consumidor: ¡Viva la muerte! *Arturo Ruíz (comp.).*

Las mujeres y la comida. Soberanía alimentaria y género:

Economía global, seguridad alimentaria y feminismo. Pilar Galindo y Mari García

Mundo rural, soberanía alimentaria y feminismo. Isabel Vilalba

Alternativas a la Inseguridad Alimentaria.

Agroecología y consumo responsable. Dos condiciones para la seguridad alimentaria. *"Grupo de Estudios Agroecológicos" de los Grupos Autogestionados de Consumo (GAKs).*

Nutrición, agricultura y agroecología. *José Alberto Moreno.*

Cuaderno de trabajo para la educación alimentaria y el consumo responsable en el medio educativo:

Formación de formadores: curso-taller para el fomento de la cultura alimentaria y el consumo responsable. *G.E.A.*

Acción directa contra la obesidad infantil. *P. G.*

Por una pedagogía alimentaria. Problemas y alternativas. *G.E.A.*

Una mirada autocrítica sobre nuestros métodos de trabajo. *G.E.A.*

Naranjas y mandarinas ecológicas. *Comisión de Medio Ambiente del colegio Trabenco.*

Una sonrisa saludable. *Conchi Mijarra, Trabenco.*

Propuesta de trabajo para la educación alimentaria en el medio escolar. *A. Caballero, Candela.*

La Garbancita Ecológica. Cooperativa de Consumo Responsable, Autogestionado y Popular.

Voces como coces

Aprendiendo a luchar. Crónica de una victoria. *Daniel Reyes.*

La política migratoria española en la actualidad. *Elena Vázquez.*

La madera de la autoridad educativa. *Amparo Caballero y Gonzalo Romero.*

De nuestros barrios...

Escuela permanente de formación alimentaria de Vallecas. *La Garbancita Ecológica.*

Solsticio de invierno. Semana solidaria. Colegio Trabenco. *Leonor Velasco.*

Nuestro grano de arena. Colegio Antonio Machado. *Zoraya Sampedro.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón

La tarima cruel. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

La pesadilla de Darwin. Metáfora de la globalización. *M. Luisa Ortega.*

Hemos leído

Hemos oído

Nº 22. Unión Europea... ¿para qué la escuela? (II) (1er semestre 2010)

El Atizador

Para la reflexión

"Unión europea, ¿una escuela para qué?" *Gonzalo Romero.*

La mercantilización de la educación superior en Europa. *ASSI.*

La Unión Europea en su laberinto. *Agustín Morán.*

Voces como coces

La Europa del Capital y la nueva Ley de Extranjería: un deseo apasionado de trabajo más barato y servicial. *Eduardo Romero.*

La vivienda en España: siembra burbujas y comerás ladrillos. Una visión comparada con Europa. *Luis Zarapuz.*

La nueva estrategia capitalista de intervención internacional: militares, cooperantes y la "responsabilidad de proteger". *Alberto Cruz.*

De nuestros barrios

Unión Europea, soberanía alimentaria y movimientos sociales. *Pilar Galindo.*

Desmontando los mitos que sostienen el Derecho Penal. *Lorena Ruiz-Huerta.*

El caballo cabalga de nuevo. *Daniel Reyes.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón.

El velo. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto.

Me llamo nadie, me llamo Enric Marco: Ich bin Enric Marco (2009). *David Moriente*

Hemos leído.

Hemos oído.

Nº 23.¿Educación para el desarrollo? (2º semestre 2010)

El Atizador

Para la reflexión

¿Educación para el desarrollo o para la sostenibilidad? *Alberto Cruz.*

El desarrollo humano en los países árabes. *Waleed Saleh.*

Capitalismo: el desarrollo del desarraigo. *Eduardo Romero.*

Voces como coces

Crisis del derecho del trabajo y de la protección social. *José Manuel Hernández.*

El derecho al estudio, otra negación más. *Gurasoak.*

De nuestros barrios

La España colonial del siglo XXI. *Beatriz Martínez.*

Los derechos de las meretrices, hoy. *Mamen Briz.*

Militancia solidaria en el siglo XXI: resistencia y propuestas. *Comité Canario de Solidaridad con los Pueblos*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón.

El orden del público. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto.

Hemos leído.

Hemos oído.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):
Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)
Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)
Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓN CON
LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ €
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: